

**О.И. Сторожева**

**РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ**

**Монография**

Екатеринбург 2011

УДК 371.111 (021)  
ББК 4421.41  
С 82

**Рецензенты:**

**Э.Ф. Зеер** – д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии профессионального развития Российского профессионально-педагогического университета, член-корреспондент РАО;

**Н.И. Чуракова** – канд. пед. наук, доцент, руководитель отделения непрерывного образования Института кадрового развития и менеджмента Уральского государственного педагогического университета.

**Сторожева О.И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: монография [Текст] / О.И. Сторожева; под науч. ред. д-ра психол. наук, профессора Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.**  
ISBN 978-5-7186-0476-4

В монографии рассматриваются теоретические основы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Практикоориентированный характер монографии придает разработанная модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Книга представляет интерес для специалистов в области профессиональной деятельности, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации, руководителей общеобразовательных учреждений, а также ученых, изучающих проблемы развития управленческих компетенций.

УДК 371.111 (021)  
ББК 4421.41

ISBN 978-5-7186-0476-4

- ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2011
- Сторожева О.И., 2011

# Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>Глава 1. Теоретические основы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации .....</b>	<b>6-80</b>
1.1. Управленческие компетенции руководителей общеобразовательных учреждений .....	6
1.2. Повышение квалификации как фактор развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений .....	29
1.3. Разработка модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации .....	43
1.4. Психолого-педагогические технологии развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений .....	57
Выводы первой главы .....	78
<b>Глава 2. Опытнo-поисковое исследование развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации .....</b>	<b>81-94</b>
2.1. Изучение управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений .....	81
2.2. Апробация модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации .....	87
Выводы второй главы .....	93
<b>Заключение .....</b>	<b>95-99</b>
<b>Библиография .....</b>	<b>100-115</b>
<b>Приложения .....</b>	<b>116-128</b>
Приложение 1. Модель развития управленческих компетенций руководителей ОУ в процессе повышения квалификации .....	117
Приложение 2. Критерии, показатели и уровни развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений .....	118
Приложение 3. Управленческие ситуации из деятельности руководителя общеобразовательного учреждения .....	121

## Введение

Инновационная направленность современного общества, реализация планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации, приоритетные направления государственной политики в сфере образования выявляют потребность в профессионально мобильных руководителях системы образования и возрастание роли их управленческих компетенций.

Профессиональный стандарт в области управления (руководства) организацией предусматривает, что современный руководитель должен быть профессионально подготовлен в таких направлениях, как разработка и руководство реализацией стратегии организации, осуществление мониторинга и оценки деятельности организации, руководство административной командой, руководство изменениями в организации и т.д. Акценты профессионального развития, обозначенные в профессиональном стандарте, актуальны и для руководителей общеобразовательных учреждений, поэтому они должны составить один из векторов развития управленческих компетенций руководителей.

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» учителя и руководители общеобразовательных учреждений должны обладать такими качествами, как конкурентоспособность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Доминирующими становятся такие направления развития общего образования, как обновление образовательных стандартов, система поддержки талантливых детей, развитие учительского потенциала, современная школьная инфраструктура, здоровье школьников. Эти направления предстоит реализовать руководителям общеобразовательных учреждений.

Вместе с тем, в системе образования до сих пор распространена практика назначения руководителем общеобразовательного учреждения наиболее опытного и компетентного педагога, который в процессе профессиональной подготовки в вузе освоил компетенции в сфере педагогической деятельности. Управленческих знаний и опыта руководства организацией такие руководители не имеют. Более того, начинающему руководителю школы трудно представить весь объем управленческой деятельности, определить приоритетные направления, выбрать оптимальный вариант управленческого решения. При этом немалые затраты управленческого труда назначаемых руководителей направлены на поиск, освоение и использование на практике норм профессионального поведения, теоретических и практических знаний, накопленных системой управления образовательным учреж-



дением, что говорит о недостаточном развитии у руководителей общеобразовательных учреждений управленческих компетенций. В результате чего замедляется реализация приоритетных направлений образования.

При таком положении дел вывод можно сделать только один: существующая профессиональная подготовка руководителей общеобразовательных учреждений не соответствует потребностям современного общества, так как у данных руководителей недостаточно развиты управленческие компетенции.

В связи с этим проблема развития управленческих компетенций у руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации должна рассматриваться как приоритетная.

В первой главе монографии раскрываются понятие и сущность управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, психолого-педагогические технологии развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений; рассматривается сущность повышения квалификации как фактора развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений. Представлен алгоритм разработки модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Во второй главе представлены результаты опытно-поискового исследования развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

# **Глава 1. Теоретические основы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений**

## **1.1. Управленческие компетенции руководителей общеобразовательных учреждений**

Приоритетные направления государственной политики в сфере образования, инновационная направленность современного общества влекут за собой, во-первых: потребность в профессионально мобильных руководителях общеобразовательных учреждений и, во-вторых: возрастание требований к их профессиональным – управленческим компетенциям. Руководитель общеобразовательного учреждения становится социально, экономически, юридически значимой фигурой в системе внутриотраслевых, межотраслевых и территориальных связей.

Объективно изменяется роль первого руководителя и в самом общеобразовательном учреждении: его должностная компетенция главного педагога дополняется компетентными полномочиями руководителя экономической, психологической, социальной и др. деятельностью учреждения. При этом немалые затраты управленческого труда направлены на поиск, освоение и использование на практике норм профессионального поведения, опыта ошибок и достижений руководителей других общеобразовательных учреждений, теоретических и практических знаний, накопленных системой.

Закономерно, что в условиях возрастающих требований к уровню общего, профессионального и специального образования общественной рабочей силы возрастают требования к уровню образовательной и практической подготовки руководителей образовательных учреждений.

Важнейшим условием успешной управленческой деятельности является системная образовательная подготовка руководителя. Как любая другая должность, руководитель общеобразовательного учреждения имеет свой объект, предмет, содержание, формы, методы и приемы, представления о которых и умениям и навыкам владения которыми необходимо специалистов обучить.

Практика, когда на пост руководителя школы назначается один из ведущих педагогов, проявивших хорошие организаторские способности и склонности к руководству, как правило, не может дать высоких качественных результатов по ряду объективных и субъективных причин:

- высокая трудовая занятость и отсутствие временных возможностей подготовки к новому виду деятельности;
- ограниченные возможности приобретения научной, научно-методической и нормативной литературы;
- необходимость осознания степени востребованности тех или иных управленческих решений, что невозможно осуществить без широкого общения;
- кардинальная интеллектуальная, психологическая, нравственная, физическая перестройка работника, осваивающего новый вид деятельности;
- отсутствие системного практического опыта в новой сфере трудовой деятельности и другие причины [108].

Профессиональный стандарт в области управления (руководства) организацией диктует, что современный руководитель должен быть профессионально подготовлен в следующих направлениях: «разработка и руководство реализацией стратегии организации, осуществление мониторинга и оценки деятельности организации, руководство административной командой школы, руководство изменениями в организации» и т.д. Акценты профессионального развития, обозначенные в профессиональном стандарте, актуальны и для руководителей общеобразовательных учреждений, поэтому они должны стать одним из векторов развития их управленческих компетенций.

Согласно национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [136] учителя и руководители общеобразовательных учреждений должны обладать такими качествами, как конкурентоспособность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Доминирующими становятся такие направления развития общего образования, как обновление образовательных стандартов, система поддержки талантливых детей, развитие учительского потенциала, современная школьная инфраструктура, здоровье школьников. Эти направления предстоит реализовать руководителям общеобразовательных учреждений.

Приказом Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 утвержден Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих [59], который вносит значительные изменения в квалификационные характеристики должностей работников образования. Теперь, одним из требований к квалификации руководителя любого образовательного учреждения и его заместителей является наличие высшего образования по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» или высшего профессионального

образования и дополнительная профессиональная подготовка в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики.

В связи с этим, представляется недопустимым направление на должность руководителя общеобразовательного учреждения кандидата без предварительной специальной подготовки: прежде чем педагог освоит основы управления на практике, он может наделать массу ошибок. Более того, начинающему руководителю трудно представить весь объем управленческой деятельности, определить приоритетные направления, выбрать оптимальный вариант управленческого решения. Понадобится несколько лет таких поисков и становления. При этом в качестве опытных объектов будут выступать учащиеся и педагоги, по отношению к которым управленческие ошибки нежелательны.

Проблема подготовки управленческих кадров для образования на современном этапе крайне обострилась. Ее глубина и значимость растут по мере возрастания сложности задач, решаемых системой образования. Ситуация назначения на должность руководителя общеобразовательным учреждением «ведущего» педагога распространена для современной системы образования.

В связи с этим, возникает необходимость определения структуры управленческих компетенций учителя и руководителя и их дальнейшего сравнения с целью выявления проблемных несовпадающих зон.

Перед этим необходимо определить ключевые характеристики понятий: компетенция, управленческая компетенция, управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения.

Компетентностный подход (одной из ключевых характеристик которого является понятие компетенция) в образовании не является совершенно новым для российской педагогической науки. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур.

Проблема компетентностного представления результата образования в последние годы получила широкое распространение в мире, в том числе, и в России. Она рассматривается российскими исследователями в методологическом, теоретическом (В.И. Байденко [13], [14], [15], [16], Г.Э. Белицкая [20], Л.Н. Боголюбов [24], В.А. Болотов [25],

И.А. Зимняя [85], [86], Д.А. Махотин [193], Н.А. Рототаева [165], В.В. Сериков [25], Ю.Г. Татур [183], Ю.В. Фролов [193], В.Д. Шадриков [201] и мн.др.) и в прикладном, собственно методическом аспекте, в частности, при определении результативно-целевой основы ГОСов в таком их разделе, как требования к уровню подготовки выпускника (И.Л. Галямина [42], С.В. Коршунов [105]).

Ознакомление с зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературой по проблеме компетентностного подхода показывает, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, определялся долгое время. Также долго определялось единое толкование общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. Выделим существенные черты компетентностного подхода.

Так, например, Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э., обобщая собственные поисковые исследования, помогают нам определить-ся с этими основными, смыслообразующими понятиями. По их мнению, *компетентностный подход* – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [81].

О.Е.Лебедев [115] определяет *компетентностный подход* как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;
- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения [115].

О.Е.Лебедев определяет некую тенденцию развития системы

образования: необходим переход от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику. Понятие «хороший сотрудник» включает в себя и качества хорошего специалиста (т.е. определённой специальной, профессиональной подготовленности). Но, кроме этого, хороший сотрудник – это человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям. Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались «сильные мышцы», то сейчас от него требуются «крепкие нервы»: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить [115].

По мнению Э.Ф.Зеера социально-профессиональными единицами обновления содержания образования выступают ключевые компетентности, компетенции и квалификации.

Прежде всего, следует отметить неоднородность толкования понятий «компетентность» и «компетенция», что еще в большей степени усугубляется фактом их заимствования из зарубежной педагогической мысли.

В западной педагогике «компетентностные» педагогические цели, ценности и соответствующие технологии обучения выросли из размышлений и действий, направленных на преодоление недостатков образования. При этом акцент делался на позицию потребителей продукта образовательного процесса: рынок труда сформулировал запрос на качества, которыми должен обладать выпускник образовательного учреждения. При переводе этого запроса на язык образовательных реалий и возникло понятие «компетентность», ассоциированное с успешным поведением в нестандартных ситуациях, предполагающих неформализованное взаимодействие с партнерами, с решением недоопределённых или запутанных задач, с оперированием противоречивой информацией, с динамичным и сложно интегрированными процессами, управление которыми требует теоретического знания [80].

Появление в образовании компетентностного подхода связывают с именем британского психолога Дж.Равенна, который не только систематизировал многочисленные исследования различных видов и компонентов компетентности, но и впервые обратил внимание на психологическую природу компетентности, на проблемы формирования компетентности на разных возрастных ступенях развития человека, рассмотрел условия, необходимые для формирования и развития компетентности.

Становление понятий «компетентность / компетенция» анализируется в работах И.А.Зимней. В период с 1960 по 1970г.г. в научный аппарат вводится категория «компетенция» и создаются предпосылки

разграничения понятий компетенция/компетентность. В теории обучения языком Н.Хомский (США) начинает исследование разных видов языковой компетенции; вводится понятие коммуникативная компетентность (Д.Хаймс).

С этого времени и по конец XX века категории компетенция/компетентность используются в теории и практике обучения в основном народному языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменту, в обучении общению.

Зарубежные и отечественные исследователи для разных деятельности выделяют различные виды компетенций / компетентностей. Так Дж.Равен выделяет 37 компетентностей в современном обществе, Н.В. Кузьмина – 5 видов профессионально-педагогических компетентностей.

Рубеж веков (1990-2001г.г.) характеризуется активным использованием категорий компетенции / компетентность в образовании. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования.

В 1996 г. Совет Европы вводит понятие ключевые компетенции, которые рассматриваются как ответ на вызовы, стоящие перед Европой: сохранение демократического общества, мультилингвизм и политкультура, новые требования рынка труда, развитием комплексных организаций, экономические изменения. Предлагаются 5 групп ключевых компетенций.

В отечественной педагогики и психологии исследуются:

- профессиональная компетентность (А.К. Таркович),
- педагогическая компетентность (Л.М. Митика),
- коммуникативная компетентность (Л.А. Петровская),
- образовательные компетенции (С.Е. Шишов) и др.

Зачастую в работах этого периода развития компетентностного подхода понятие компетентность и компетенция зачастую трактуются как синонимы. В материалах определяющих основные направления стратегии модернизации образования России (2001г.) четкого разграничения этих понятий также нет.

В настоящее время в образовании активно используются такие понятия как «компетентностный подход», «компетенция», «компетентность». В частности, приняты Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3), опирающиеся на компетентностный подход и его ключевое понятие компетенции.

Слово «компетенция» (competentia) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает

познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему давать обоснованные суждения.

*Компетенция* – это способность человека менять в себе то, что должно измениться как ответ на вызов ситуации с сохранением некоторого ядра, которое включает целостное мировоззрение и систему ценностей, а ключевые (наиболее универсальные) компетенции являются результатом не только общего образования, но и образовательного опыта человека в целом. В таком понимании компетентностно-ориентированное образование может стать основой для идеи непрерывного образования [207].

Кроме того, анализ содержания понятия «компетенция» позволяет ученым [195] отнести компетенцию к субъективной категории, полагая, что это всегда компетенция определенной личности или группы личностей. Формирование компетенции не является процессом, протекающим в каком-либо абстрактном обществе. Этот процесс происходит в конкретных ситуациях, в которой происходит социализация личности. Приобретенные компетенции, более или менее развитые и интегрированные в последующие периоды жизни, не являются статичными. Кроме того, повышение уровня одних компетенций влияет на уровень других, что обеспечивает большую гибкость на низших уровнях данной компетенции и относительную стабильность на высших уровнях.

Польские ученые (L.Karpowicz, F.Masterpasqua) высказывают предположение, что о развитии компетенции можно говорить по отношению к некоторому определенному возрасту, по достижении которого компетенции функционируют на определенном постоянном уровне [195].

Понятие компетенции сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе, который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.



В динамичных социально-профессиональных условиях все более становится востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии [205]. При этом для психологического анализа процесса овладения профессиональной деятельностью выделяются такие оценочные параметры, как *усвоение* (знаний, навыков, умений) и *применение* (имеющее отношение к выполнению деятельности) [92].

Понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности. Компетентностный подход к образованию не отрицает необходимости формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетенции как интегральном результате данного процесса.

Под компетенциями подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива» [137].

В нашем исследовании мы рассматриваем *компетенцию* как готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, навыки, личностные качества, позволяющие личности мобилизоваться на выполнении этой деятельности, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.

Термин «*ключевые компетенции*» впервые появился в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» в 1992 г., ознаменовав общемировую тенденцию обновления результирующих единиц образовательного процесса. В соответствии с докладом заместителя директора департамента образования, культуры и спорта Совета Европы М.Собарта выделяют пять ключевых компетенций, которые характеризуют следующие направления:

1. Политическое и социальное (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов).
2. Жизнедеятельность в многокультурном обществе.
3. Владение устной и письменной коммуникацией.

4. Информационная грамотность.

5. Способность учиться на протяжении всей активной жизни, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни.

Списки ключевых компетенций, предложенные Европейским союзом, позволяют увидеть в них надквалификационные характеристики, которые выявляются через опрос работодателей по поводу различных категорий работников.

В дальнейшем на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников:

1) политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем);

2) компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (принятие различий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

3) компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке;

4) компетенции, связанные с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их применения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой);

5) способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки [206].

Эти предложения подтолкнули зарубежную педагогическую науку к формированию расширенного перечня ключевых компетенций. Так, в Нидерландах к таким компетенциям относятся:

- стратегическая компетенция, предполагаемая развитие умения рефлексировать по поводу будущего;

- предметная компетенция, связанная со специфическими для изучаемого предмета знаниями и навыками;

- методическая компетенция, содержанием которой являются распорядительские навыки;

- социально-коммуникативная, основными составляющими которой являются навыки сотрудничества восприятие критики, предоставление и принятие обратной связи;

- нормативно-культурная, включающая в себя профессиональное отношение, мотивацию, готовность к достижению результата;

- учебная компетентность, определяющая развитие учебных навыков, рефлексии, навыков оформления.

Интересен подход к определению компетенций в Австрии, где в системе образования выделяются следующие ключевые компетенции:

- компетенции, направленные на самореализацию личности;
- социальные компетенции (способность к коммуникации, способность к работе в команде, обозначение и разрешение конфликтов, понимание других, контактность, социальная ответственность);
- компетенции в определенных сферах деятельности (язык и коммуникация, творчество и дизайн, человек и общество, здоровье и движение, природа и техника).

В Британской школе выделяется шесть ключевых компетенций, которые можно условно разделить на две большие группы:

- основные компетенции (общение, вычислительная грамотность, информационная грамотность);
- ключевые компетенции широкого профиля (умение работать с другими; умение учиться и совершенствоваться; умение решать задачи) [146].

Современная педагогическая наука предлагает различные подходы к определению структуры компетенций специалиста.

Так, Т.Н.Лобанова [121] на основе теории компетенций, разработанной Ю.А.Тихомировым [187], предлагает следующую структуру ключевых компетенций современного специалиста:

1. Системное мышление, видение развития процессов: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие решений; способность видеть направления развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка.

2. Аналитические способности: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждения, последовательно мыслить и действовать; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании.

3. Инновационность: способность принимать и предлагать новое, проявлять инициативу, управлять творчеством; умение без внутреннего сопротивления воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения.

4. Гибкость: готовность к изменениям; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов.

5. Ориентация на систематическое развитие: обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике; готовность к анализу своих достижений и недостатков, разумному использованию чужого опыта.

6. Организаторские способности: способность управлять людьми, умение организовать себя и коллектив для решения задач: расставлять приоритеты, концентрироваться на важном, планировать, контролировать; умение эффективно собирать и направлять в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов; умение рационально вести беседу, говорить по телефону, вести корреспонденцию, документацию.

7. Умение управлять временем: умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, осуществлять годовое, месячное, недельное планирование, планирование дня; знание принципов временного менеджмента; умение расставлять приоритеты; выполнение распорядка компании, дневных рабочих планов; умение осуществлять контроль достижения поставленных целей, подводить итоги дня.

8. Работа в команде: умение создавать команду, работать в ней; знание характеристик эффективной команды; умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общения членов команды, корректировать нежелательное поведение членов команды; умение проводить эффективные обсуждения и совещания по решению проблем; знание правил проведения «мозгового штурма».

9. Коммуникативные деловые умения: способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера; умение создавать каналы двухсторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей.

10. Умение вести переговоры: умение определять цели и задачи презентации, интересы аудитории; умение построить эффективное вступление, связующие фразы, основную часть и завершение презентации; владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками. Умение справляться с трудными вопросами и парировать возражения; владение техническими аспектами презентации (аудио, видео- и компьютерным оборудованием, презентационными программами); умение

определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу; способность этично вести дискуссию; умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг.

11. Ориентация на клиента: знание политики и стандартов в области работы с клиентами; ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов и партнеров; умение вести себя корректно с разными типами «трудных» клиентов и партнеров, презентовать услуги с акцентом на преимуществах и выгодах; способность консультировать и строить партнерские отношения с клиентами.

А.В. Хуторской [196], [197] выделяет семь ключевых компетенций (не противоречащих содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы):

- ценностно-смысловая компетенция (способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения);
- общекультурная компетенция (осведомленность об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традиций, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);
- учебно-познавательная компетенция (знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности);
- информационная компетенция (умения и навыки по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и окружающем мире: самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее);
- коммуникативная компетенция (знания в области коммуникативных дисциплин, коммуникативные и организаторские способности, способность к эмпатии, способность к самоконтролю, культура вербального и невербального);
- социально-трудовая компетенция (умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений);
- компетенция личностного самосовершенствования (освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки).

В.В. Нестеров [137] выдвигает «доминирующими компетенциями в сфере деятельности педагога» следующие:

- когнитивная компетенция (профессионально-педагогическая эрудиция);
- психологическая (эмоциональная культура и психологическая зоркость);
- коммуникативная (культура общения и педагогический такт);
- риторическая (профессиональная культура речи);
- профессионально-технологическая;
- профессионально-информационная компетенция;
- мониторинговая культура.

Определяя компетенции как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, Зеер Э.Ф. предлагает следующую структуру социально-профессиональных компетенций специалиста [81]:

1) социальная компетенция (способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.)

2) познавательная компетенция (способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей и др.);

3) методическая компетенция (способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении профессиональных заданий);

4) организационная компетенция (способность и готовность самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки);

5) специальная компетенция (способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм).

Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата, согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3), определяют, что выпускник вуза должен обладать общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями [190].

Анализ различных подходов к определению структуры ключевых компетенций позволяет определить основу для выделения профессиональных компетенций специалиста. Так, у различных исследователей в разное время в структуре ключевых компетенций специалиста прослеживались компетенции так или иначе связанные с профессиональными компетенциями:

- методическая компетенция (Нидерланды),
- нормативно-культурная компетенция, включающая в себя профессиональное отношение, мотивацию и готовность к достижению результата (Нидерланды),
- компетенции в определенных сферах деятельности (Австрия),
- ключевые компетенции широкого профиля (Великобритания),
- способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки (Совет Европы, 1996),
- социально-трудовая компетенция (А.В. Хуторской),
- профессионально-технологическая компетенция (В.В. Нестеров),
- социально-профессиональные компетенции (Э.Ф. Зеер),
- профессиональные компетенции (ФГОС-3).

ФГОС-3 по направлению «Менеджмент» к видам профессиональной деятельности руководителя относит организационно-управленческую и информационно-аналитическую деятельности.

Согласно ГОС ВПО по специальности «Менеджмент организации» [46] к видам профессиональной деятельности руководителя относятся: управленческая, организационная, экономическая, финансово-маркетинговая, информационно-аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, методическая, образовательная, консультационная.

На основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО и ФГОС-3) в структуре профессиональных компетенций можно выделить управленческую компетенцию менеджера (руководителя).

В нашем исследовании мы рассматриваем *управленческую компетенцию* как интегральное свойство личности, основанное на профессиональных управленческих ценностях, отражающее ее готовность и способность применять систему управленческих знаний и умений и личностные качества в процессе профессиональной управленческой деятельности.

Изучению управленческих компетенций руководителей был посвящен ряд исследований:

- формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства [147];
- формирование управленческой компетенции у будущих художественных руководителей творческих коллективов [1].

Исследованию деятельности руководителя общеобразовательного учреждения посвящены работы следующих тематик:

- психологические основы управленческой деятельности [9];
- педагогические основы подготовки [29];
- факторы управленческого успеха [97];
- государственно-общественное управление образованием [127];
- формирование профессиональной компетентности [182];
- развитие акмеологической компетентности [191];
- психологические критерии оценки и коррекции управленческой деятельности [199];
- модели и механизмы принятия управленческих решений [209] и др.

Вместе с тем, в этих работах не рассмотрены вопросы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

*Управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения* – готовность и способность руководителя общеобразовательного учреждения применять управленческие знания, умения и личностные качества в практике управления школой.

Осознавая значимость и масштабность всех исследований в определении структуры профессиональных компетенций, остановимся на структуре социально-профессиональных компетенций специалиста, предложенной Э.Ф.Зеером. Данная структура профессиональных компетенций специалиста была определена нами за основу структуры управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения, включающей социальную, познавательную, организационную, методическую и специальную компетенции.

В ходе исследования мы определили (п.2.1.), что большая часть руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области (принявших участие в опытно-поисковой работе) имеют высшее профессиональное образование по специальностям: «История», «Русский язык и литература», «Педагогика и методика начального образования». В связи с этим, был осуществлен сравнительный анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования педагогических («История» [47], «Русский язык и литература» [49], «Педагогика и методика начального образования» [48]) и управленческих специальностей («Менеджмент организации» [46]), что позволило выявить общее и особенное в структуре профессиональных компетенций педагога и руководителя общеобразовательного учреждения.

Разница проявляется уже в определении области и объекта профессиональной деятельности педагога и менеджера. Так, если объектом профессиональной деятельности для учителя выступают обучаю-



щиеся, то для руководителя – это, во-первых: сотрудники (включая педагогов), а во-вторых: различные организации, подразделения, объединения, органы государственного управления и т.д. Если коммуникативный навык работы с обучающимися у начинающего руководителя уже получен в процессе профессиональной подготовки и работы с коллективом учащихся, то налаживание коммуникационного процесса с коллективами, объединениями, подразделениями, органами и т.п. предстоит осваивать заново. Отрасли этих организаций (объединений, подразделений) также отличаются от ученического коллектива, теперь это экономическая, производственная, социальная сферы; подразделения системы управления государственных предприятий, акционерные общества и частные фирмы; научно-производственные объединения, научные, конструкторские и проектные организации; органы государственного управления и социальной инфраструктуры народного хозяйства и т.д. Поэтому значительно отличается и вид профессиональной деятельности руководителя от видов деятельности педагога.

Видами профессиональной деятельности учителя (по ГОС ВПО) является учебно-воспитательная, социально-педагогическая, научно-методическая, культурно-просветительная, организационно-управленческая деятельности.

К видам профессиональной деятельности руководителя относятся: организационно-управленческая, информационно-аналитическая (ФГОС-3 по направлению «Менеджмент»); управленческая, организационная, экономическая, планово-финансовая, маркетинговая, информационно-аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, методическая, образовательная, консультационная (ГОС ВПО по специальности «Менеджмент организации»).

Соответственно то, что должен знать, уметь и чем должен владеть менеджер (руководитель) существенно расширяет его кругозор в сравнении с областью знаний, умений и навыков педагога.

На основе изучения и анализа государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специальности «Менеджмент организации» (квалификация «Менеджер») и требований к обязательному минимальному уровню подготовленности лиц, успешно завершивших обучение по программе данной специальности нами был определен общий перечень управленческих компетенций менеджера. Данный перечень профессиональных компетенций может стать основой для определения компонентного состава управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения.

Для его уточнения и выделения специфики управления общеобразовательным учреждением были проанализированы должностные

инструкции директоров школ [184] и их заместителей [185], на основе анализа которых был составлен второй перечень характеристик, функций и основных видов деятельности руководителя школы. При сопоставлении этих двух перечней управленческих характеристик и были определены основные характеристики функциональной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения.

Следующим шагом в определении структуры управленческих компетенций руководителя школы было сопоставление полученного перечня характеристик руководителя общеобразовательного учреждения со структурой социально-профессиональных компетенций специалиста (социальные, познавательные, методические, организационные и специальные компетенции), предложенной Э.Ф.Зеером.

По мнению Э.Ф.Зеера, содержание *социальной компетенции* отражает способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей. *Познавательная компетенция* включают в себя способность к систематизации, оценке профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей. *Методическая компетенция* базируются на способности и готовности к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении профессиональных заданий. *Организационная компетенция* – это способность и готовность самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки. И, наконец, *специальная компетенция* включают в себя способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм [81].

Анализ ГОС ВПО педагогических и управленческих специальностей, анализ должностных инструкций руководителя общеобразовательного учреждения и их сопоставление выявило общее и разное в содержании профессиональных компетенций учителя и руководителя школы.

Социальные компетенции учителя связаны с процессом обучения и воспитания; они ограничены родительским и ученическим коллективами, тогда как у руководителя они опосредовано затрагивают эти процессы и имеют выход за рамки образовательного учреждения и охватывают учреждения различных уровней власти. Наличие властного статуса руководителя отражается на стиле ведения дискуссий, восприятии критики, сотрудничестве. Социальные компетенции педагога в учительском коллективе проявляются на уровне равных плоскостей, в позиции отношений «учитель-учитель».

Познавательные компетенции учителя связаны со способностью применения (отбора, оценки, систематизации, анализа и т.д.) знаний и умений в области педагогики и психологии, преломляя их через человеческий опыт. Руководитель в применении познавательных компетенций сталкивается с противоречием: с одной стороны, он научен способностям получения знаний (информации), но с другой стороны, ранее этот процесс был ограничен учебной дисциплиной. Информация руководителя в меньшей степени затрагивает определенную учебную дисциплину. Руководитель отбирает, оценивает и систематизирует информацию (не используемую в сфере педагогической деятельности) управленческого, экономического, планово-финансового, маркетингового и пр. характера.

Проявление организационных компетенций у педагога и руководителя различаются масштабом и уровнем применения данного вида компетенции. Организационные компетенции педагога – это способность и готовность самостоятельно организовывать *учебную* деятельность на основе ее планирования и оценки, а у руководителя – это способность и готовность самостоятельно организовывать *управленческую* деятельность на основе ее планирования и оценки.

Специальные компетенции отличаются видом, объемом и масштабом профессиональных задач педагога (учебные) и руководителя (управленческие).

И, наконец, методические компетенции. Педагог в процессе получения профессионального образования осваивает теоретический аспект применения основных методов и способов обучения и воспитания детей. В практической деятельности знания, полученные в ходе обучения профессии, «оттачиваются» и трансформируются в способность и готовность применения данных методов и способов. Если учесть, что часть руководителей не имеет управленческого образования, т.к. директора школ – это бывшие учителя, то их базовым образованием является педагогическое. Поэтому у них нет знаний, а соответственно и способности к самостоятельному выбору и применению методов и способов выполнения действий в системе управления школой.

Эти отличия объясняются нахождением педагога и руководителя общеобразовательного учреждения на разных уровнях иерархии системы образования, в разных социальных статусах и ролях, что не может не отражаться на их профессиональных компетенциях. Если педагог выступает в роли учителя, наставника ребенка, транслятора знаний, то руководитель играет роли администратора, менеджера, хозяйственника, финансиста, юриста и т.д. Поэтому, с одной стороны большинство обозначенных выше компетенций очень схожи для обеих

категорий работников школы и имеют незначительные расхождения, но с другой стороны, у каждого эти способности определяются его кругом общения, взаимодействий, его статусом и т.д.

Несовпадение содержания профессиональных компетенций педагога и руководителя общеобразовательного учреждения объясняется тем, что педагог в процессе получения профессионального педагогического образования осваивает ряд знаний, умений и навыков в сфере методики и организации образовательного процесса учащихся, а также в масштабе специальных компетенций (на протяжении нескольких лет его учили решать учебно-профессиональные задачи на основе полученных знаний). Руководитель с базовым педагогическим образованием ранее не осваивал методики применения особых специфических методов и способов выполнения управленческой деятельности; не осваивал знания в решении особых специфических для него управленческих, экономических, планово-финансовых, маркетинговых и многих других задач. Все это усугубляется появлением новых для руководителя видов деятельности, которые он не осваивал, будучи студентом педагогического образовательного учреждения, и будучи в роли учителя.

На основе анализа ГОС ВПО по специальности «Менеджмент организации», ФГОС-03 по направлению подготовки «Менеджмент», типовой должностной инструкции директора школы и работ Э.Ф. Зее-ра мы определили компонентный состав управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения.

*К социальной компетенции руководителя общеобразовательно-го учреждения мы отнесли:*

- готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе;
- умение вести беседу-диалог общего характера, соблюдать правила речевого этикета;
- понимание соотношения наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании;
- понимание и умение объяснить феномен культуры, ее роль в человеческой жизнедеятельности, иметь представление о способах приобретения, хранения и передачи социального опыта, базисных ценностей культуры;
- умение оценивать достижения культуры на основе знания исторического контекста их создания, быть способным к диалогу как способу отношения к культуре и обществу, приобрести опыт освоения культуры (республики, края, области);
- умение выражать и обосновывать свою позицию по вопросам, касающимся ценностного отношения к историческому прошлому;

- умение дать психологическую характеристику личности (ее темперамента, способностей), интерпретацию собственного психического состояния, владеть простейшими приемами психической саморегуляции;

- владение лексическим минимумом одного из иностранных языков (1200-2000 лексических единиц) и грамматическим минимумом, включающим грамматические структуры, необходимые для общения устным и письменным формам общения.

В качестве компонентов *познавательной компетенции руководителя общеобразовательного учреждения* нами были определены:

- чтение литературы без словаря с целью поиска информации, переводить тексты со словарем, составлять аннотации, рефераты и деловые письма на иностранном языке;

- способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;

- знание современных методов социально-экономической диагностики, получения обобщенных характеристик, агрегирования информации и ее обработки;

- владение навыками поиска, сбора, систематизации и использования информации, практически использовать средства организационной и вычислительной техники;

- способность продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде;

- умение использовать методы получения статистической информации и ее обобщения, методологию экономико-статистического анализа и исчисления обобщающих статистических показателей;

- умение использовать методы, основы и основные приемы исследовательской деятельности;

- владение основами социологического анализа.

К компонентам *методической компетенции руководителя общеобразовательного учреждения* нами было отнесено:

- способность и готовность осуществлять управленческие функции;

- умение использовать и составлять нормативные документы;

- умение организовать работу сотрудников;

- владение методами прогнозирования и оценки развития социально-экономических и организационных процессов в объектах управления;

- умение разрабатывать и использовать программы экономического роста;
- способность и готовность к аналитической, исследовательской работе в сфере управления.

К компонентам *организационной компетенции руководителя общеобразовательного учреждения* мы отнесли:

- умение на научной основе организовать свой труд, владение компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере профессиональной деятельности;
- методическая и психологическая готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, к работе над междисциплинарными проектами;
- применение методов научной организации труда и оргпроектирования, практически использовать навыки рационализации своего труда.

Компонентами *специальной компетенции руководителя общеобразовательного учреждения* нами были определены:

- способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений;
- способность и готовность находить нестандартные решения типовых управленческих задач;
- умение грамотно использовать в своей управленческой деятельности профессиональную лексику;
- владение элементарными навыками анализа управленческих ситуаций;
- способность и готовность разрабатывать программы нововведений.

Наблюдение и анализ кадровой ситуации в системе образования городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области показывает, что большинство руководителей общеобразовательных учреждений (из числа респондентов) имеют высшее педагогическое образование и квалификацию «учитель».

Опытным путем нами определено, что основная часть руководителей образовательных учреждений в силу получения профессионального педагогического образования имеют знания, умения и навыки будущей педагогической профессии. Но, став руководителем, они не стремятся получить новых управленческих знаний и поэтому в своем новом статусе они опираются на те компетенции, которыми они овладели ими ранее – в процессе получения педагогической профессии и во время практического применения этих знаний о педагогике, психологии и ме-

тодике обучения конкретной учебной дисциплине. Основная масса руководителей общеобразовательных учреждений переносит в свой новый статус, в новую профессиональную управленческую ситуацию свои прежние профессиональные педагогические навыки, способности и готовности.

Исходя из всего описанного выше, считаем, что социальная, познавательная и организационная компетенции могут быть развиты у руководителей общеобразовательных учреждений на достаточном уровне в процессе получения ими педагогического образования. Педагог, выполняя педагогическую или управленческую деятельность, уже обладает способностью к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики; обладает готовностью к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей (социальная компетенция); имеет способность к систематизации, оценке профессиональной информации, к самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей (познавательная компетенция); обладает способностью и готовностью самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки (организационная компетенция).

Мы согласны с мнением Л.Хурло, который считает, что «повышение уровня одних компетенций влияет на уровень других, что обеспечивает большую гибкость на низших уровнях данной компетенции и относительную стабильность на высших уровнях» [195]. Поэтому развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений должно быть направлено на развитие специальной и методической компетенций, т.к. содержание остальных (социальной, познавательной и организационной) компетенций находят свое отражение в деятельности руководителей общеобразовательных учреждений.

Подводя итог, следует отметить:

1. Проблема компетентностного представления результата образования в последние годы получила широкое распространение в мире, в том числе, и в России. Она рассматривается российскими исследователями в методологическом, теоретическом (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Махотин, Н.А. Рототаева, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков и мн.др.) и в прикладном, собственно методическом аспекте.

2. Под компетенцией мы понимаем готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, навыки, личностные качества, позволяющие личности мобилизоваться на выполнении этой деятельности, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.

3. Управленческая компетенция – это интегральное свойство личности, основанное на профессиональных управленческих ценностях, отражающее ее готовность и способность применять систему управленческих знаний и умений в процессе профессиональной управленческой деятельности.

4. Управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения – это готовность и способность руководителя общеобразовательного учреждения применять управленческие знания, умения и личностные качества в практике управления школой.

5. Структура управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений состоит из социальной, познавательной, методической, организационной и специальной компетенций.

6. Содержание *социальной компетенции* отражает способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей. *Познавательная компетенция* включает в себя способность к систематизации, оценке профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей. *Методическая компетенция* базируется на способности и готовности к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении профессиональных заданий. *Организационная компетенция* – это способность и готовность самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки. *Специальная компетенция* включает в себя способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

7. По нашему мнению, три из пяти компетенций, входящих в структуру управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений (социальная, познавательная и организационная) должны быть достаточно развиты у руководителей общеобразовательных учреждений (на основе выполнения требований к результатам освоения основных образовательных программ ГОС ВПО по педагогическим специальностям). Тогда как специальная и методическая компетенции руководителя общеобразовательного учреждения не были сформированы и развиты в процессе обучения в вузе по педагогической специальности и требуют развития.



## 1.2. Повышение квалификации как фактор развития управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения

В предыдущем параграфе мы выяснили, что развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений должно быть акцентировано на развитии специальной и методической компетенций.

Важным фактором преодоления недостаточного уровня развития управленческих (методической и специальной) компетенций руководителей общеобразовательных учреждений является повышение квалификации.

В современных научно-педагогических исследованиях все более прослеживается определение значимости процесса повышения квалификации, который имеет ряд организационных и содержательных особенностей в сравнении с системой базового педагогического образования.

Различные авторы в своих публикациях не всегда едины в интерпретации сущности повышения квалификации.

Ю.А.Савинков и Н.А.Королева определяют *повышение квалификации* как «непрерывный многоуровневый процесс корректировки профессиональной квалификации с целью обеспечения ее соответствия стремительно и постоянно меняющимся внешним экономическим, социальным, политическим условиям функционирования системы образования» [186].

Л.Д.Ясникова полагает, что «*система повышения квалификации* призвана удовлетворять запросы педагога (низший уровень) и обеспечивать опережающее влияние на развитие педагогического процесса в учреждении (высший уровень). Если подготовка учителей преимущественно рассчитана на обеспечение сегодняшнего дня, то повышение квалификации только в том случае оправдывает свое предназначение, когда строится на прогнозировании развития системы образования, обусловленной во многом уровнем общественного развития» [120].

В.В.Краевский определяет *повышение квалификации* как «получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний» [106].

Э.М.Никитин под *повышением квалификации* понимает «обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоение новых функциональных обязанностей без получения новой специальности или путем освоения профессиональных или дополнительно-профессиональных программ» [138].

Он же, анализируя опыт повышения квалификации, определяет задачи этого процесса следующим образом:

- «повышение профессиональной компетентности, общекультурного уровня и расширение кругозора;
- удовлетворение личных потребностей в самообразовании;
- развитие инициативы и стремления к новаторству;
- формирование у педагога навыков научно-исследовательской работы;
- сближение запросов школы с требованиями реальной жизни общества;
- гуманизация отношений в педагогическом коллективе и создание благоприятной психологической атмосферы в школе с целью повышения эффективности учебного процесса;
- обеспечение непрерывности образования учителя» [139].

По определению С.Г.Молчанова *повышение квалификации* «имеет объектом своего воздействия профессиональную компетентность работника сферы образования, которая проявляется во владении содержанием обучения (преподавания и учения) и, прежде всего, во владении средствами профессиональной коммуникации. Итогом (результатом) воздействия на профессиональную компетентность выступает увеличение степени выраженности компетенций, происходит, с одной стороны, увеличение числа компетенций и, с другой, увеличение степени выраженности признаков каждой компетенции, их количественных и качественных характеристик» [131].

Исходя из этого С.Г.Молчанов рассматривает *повышение квалификации* как «увеличение количества и качества профессиональных компетенций» [131]. Каждая профессиональная компетенция, при этом, состоит из: 1) теоретических представлений об объекте воздействия (о его признаках) и 2) способов воздействия на этот объект (воздействия на количественные и качественные характеристики признаков объекта). Добавим, что наиболее актуально качественное «присвоение» компетенций, исходя из мотивированного принятия как ценности, интериоризации осваиваемого социального опыта. При этом следует различать *традиционные*, актуальные в конкретно исторических условиях, компетенции и *инновационные*, востребованные в будущем, компетенции.

*Повышение квалификации* – учебная деятельность, направленная на формирование готовности работника к выполнению более сложных трудовых функций. Повышение квалификации предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между

наукой и технологией. Это одна из форм освоения прогрессивного опыта, целью которой является повышение эффективности труда [54].

Таким образом, опираясь на приведенные точки зрения, *повышение квалификации* нами понимается как система организационно-педагогических мероприятий с привлечением соответствующих методов, форм и средств, направленных на содействие в приращении профессиональных компетенций, в том числе управленческих компетенций.

Основными задачами *повышения квалификации* являются:

- обеспечение аксиологической направленности личности;
- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социально-профессиональной и специальной компетентности;
- развитие профессионально важных качеств и способностей.

Решение этих задач обуславливает следующие *функции повышения квалификации*:

1) *диагностическую* – определение социально-профессиональной направленности (мотивов, интересов, отношений, установок), выявление уровня компетентности, установление степени выраженности профессионально важных качеств и способностей;

2) *профессионально-образовательную* – удовлетворение потребности личности в повышении компетентности и подготовленности;

3) *адаптационную* – развитие профессиональной мобильности, способности к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождение индивидуального стиля выполнения профессиональной деятельности;

4) *коррекционную* – внесение изменений в траекторию профессиональной жизни, преодоление профессиональных кризисов, деформаций и стагнаций, гармонизацию профессионально-психологического профиля личности;

5) *прогностическую* – раскрытие творческого потенциала специалиста, формирование установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к нововведениям [180].

Повышение квалификации руководителей общеобразовательных учреждений должно базироваться на системном, личностно-ориентированном, деятельностном и компетентностном подходах, являющихся теоретико-методологической основой моделирования образовательной программы повышения квалификации.

Системный подход предусматривает рассмотрение предмета исследования в совокупности его элементов, взаимодействующих друг с другом и в силу этого выступающих как единое целое. Системность –

одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов и она необходима в исследовании образовательной системы, т.к. она позволяет осуществлять анализ разнообразных факторов, влияющих на систему. Общенаучная разработка подхода представлена исследованиями А.Н.Аверьянова, Б.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, А.И. Ракина, В.Н. Садовского, И.Т. Ушакова, Э.Г.Юдина, В.П. Беспалько, М.А. Данилова, Т.А.Ильиной, Ф.Ф. Королева и других.

На основании применения системного подхода повышение квалификации следует рассматривать как систему, основными составляющими которой являются:

цели функционирования, определяемые социальным заказом, требованиями общества;

содержание повышения квалификации;

технологии, формы и методы повышения квалификации;

преподавательские кадры (лекторы, методисты), которые ведут обучение;

организационные условия, обеспечивающие нормальное функционирование системы (аудитории, учебные лаборатории и т.д.).

Личностно-ориентированный подход является одним из основных, так как в центре образовательной деятельности находится личность, ее изучение, учет и развитие индивидуальности. С позиций личностно ориентированного подхода человек рассматривается как уникальное явление, самостоятельная ценность (Н.А. Алексеев, А.Г. Асмолов, А.И. Аверьянов, Л.И. Божович, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, П.В. Степанов, В.В.Сериков, В.И. Слободчиков и др.). Сфера постдипломного образования (в т.ч. повышение квалификации) предоставляет возможность реализации личностного подхода через вариативное образование, предоставляющее личности возможность выбора содержания, форм и методов обучения, чего нет в любой другой системе образования, и что в результате обеспечивает ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, стимуляцию процесса личностного саморазвития.

Изучение процесса реализации личностно-ориентированного подхода позволили ряду исследователей (Р.П. Безделина, И.В. Гришина, Ю.К. Гуськов, Н.И. Запрудский, Р.В. Ончарова, В.С. Собкин и др.) определить особенности организации учебного процесса в сфере повышения квалификации.

В.С. Собкин и др. к особенностям личностно-ориентированного подхода относят такую организацию учебного процесса, чтобы, с одной стороны, воздействовать на личность, раскрывая ее творческий

потенциал, а с другой – учитывать ее индивидуальные особенности, волю, устремления.

И.А. Колесникова подчеркивает необходимость развития содержания повышения квалификации «в соотношении с жизнедеятельностью конкретного слушателя, чтобы на индивидуально личностном уровне, применительно к содержанию, могла быть реализована идея свободы выбора и обеспечен индивидуально-поисковый режим освоения» [120].

И.В. Калиш повышение квалификации определяет как «приращение образования личности, совершенствование системы профессиональных моделей. Оно происходит, если в процессе многосоставного взаимодействия гуманитарных систем возникает новая гуманитарная образовательная система, объединяющая слушателей и преподавателей» [94]. В личностно-ориентированном обучении происходит «смещение акцента с передачи нормативного содержания на развитие индивидуальных профессиональных моделей, что вовлекает в активное взаимодействие всех участников учебного занятия, объединенных предметом обсуждения» [94].

Следовательно, в процессе обучения руководителей общеобразовательных учреждений на курсах повышения квалификации необходимо устанавливать такие межличностные отношения в группе, на основе которых формируются общезначимые ценностные ориентации для каждого слушателя; моделировать такой процесс, по словам М.И. Дьяченко, «при котором каждый работает с каждым»; когда «...то, что знают все, ... становится достоянием каждого» [58].

Ориентируясь в своей работе на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности, мы используем возможности индивидуализации личности слушателя курсов повышения квалификации. Важно учитывать утверждения ряда ученых (А.Л. Андреев [7], М.И. Дьяченко [58], М.Б. Коваль [99], Ю.Н. Кулюткин [112], и др. [120]) о том, что контингент слушателей в структурах повышения квалификации кадров в целом отличается особой сложностью и специфическими особенностями. Следует исходить из того, что система повышения квалификации имеет дело, в первую очередь, с людьми, определившимися в своем профессиональном развитии, обладающими физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью. Личностно-ориентированный подход предполагает максимальную ориентацию на актуальные потребности практика, основанные на его собственных оценках профессионального опыта, а также на перспективах развития и саморазвития.

Актуальным при освоении содержания повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений является деятельностный подход (Л.С.Выготский, О.С.Газман, И.Д. Демакова, В.А.Караковский, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, С.Т.Шацкий) [40], [41], [53], [96], [118], [122], [166], [202]. Он включает в себя выделение основных видов деятельности, обеспечение овладения этими видами деятельности на алгоритмическом, эвристическом и творческом уровнях. Деятельностный подход находит свое выражение в технологиях осуществления передачи содержания образования и является педагогическим основанием для формирования и развития личности руководителя (Л.С. Выготский, И.Д. Демакова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский и др.) [40], [53], [118], [122], [149]. Чем разнообразнее и продуктивнее деятельность, тем плодотворнее происходит усвоение общечеловеческой и профессиональной культуры. Деятельность позволяет преобразовывать внешние воздействия социальной среды в собственно развивающие изменения, предопределяет новообразования личности. Деятельность должна быть ориентирована на активизацию сфер личности. Повышение квалификации, базируется на деятельностном подходе, поскольку ситуация выбора и успеха предполагает наличие позитивного результата совместной деятельности.

В социально-педагогической литературе деятельность рассматривается как основная форма проявления активности человека, его социального сознания, для человека, существа социализированного и сознательного, деятельность является характерным способом активно преобразующей, универсальной и динамичной жизнедеятельности, главной характеристикой человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Всякой деятельности, в том числе и учебной, предшествуют мотивационная и эмоциональная оценки потребности, возможности и полезности этой деятельности для субъекта. «Потребность учиться складывается у взрослых в процессе проблем, возникающих в их жизни, в общественной и производственной деятельности. Взрослый оценивает получаемое знание, соотнося его со своими практическими запросами. Личностной значимостью определяется познавательная деятельность взрослого, его активность и целенаправленность» [112].

В процесс повышения квалификации каждый руководитель общеобразовательного учреждения как слушатель входит со своим собственным опытом, полученным в практической деятельности. Опыт каждого индивидуален и неповторим, так как он складывается под воздействием тех или иных социальных условий. Важно учитывать

«...диалектическое единство двух процессов: усвоения социального опыта и его отдачи, которая происходит в активной, творческой деятельности» [31]. Качество индивидуального опыта руководителя школы зависит от того, насколько он соотнесен с опытом других управленцев, с социальным опытом коллективной деятельности в целом. По словам А.Н. Леонтьева, «существует особый внутренний механизм, особая внутренняя деятельность, в результате которой человек выявляет в себе нечто новое и вместе с тем оценивает свое прошлое, как бы стирает, «отменяет» кое-что из своего прошлого...» [118]. Переоценка нового всегда связана с осмыслением новых задач, с аккумулярованием новой стороны социального опыта, с освоением новых профессиональных компетенций.

В связи с этим процесс и результаты обучения руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации оцениваются с позиции их практической пользы для решения профессиональных управленческих задач и достижения профессиональных управленческих успехов. Справедливо мнение Т.П.Афанасьевой, Н.В.Немовой о том, что «взрослые гораздо меньше, чем дети и студенты готовы учиться ради далекого будущего или не готовы так учиться вообще. Их обучение должно быть полезным «здесь и сейчас», отвечать их практическим потребностям» [11].

Именно поэтому методы обучения, как и содержание курсов должны быть максимально адекватны задачам, которые требуется решать слушателям курсов на практике. Таким образом, речь идет о том, что эффективность образования в процессе повышения квалификации предполагает вовлеченность слушателей в активную познавательную и рефлексивную деятельность. Будучи субъектами профессиональной деятельности и собственного профессионального развития, слушатели охотнее включаются в образовательный процесс, если им предоставляется возможность принимать активное участие в его организации, обсуждать волнующие их вопросы и проблемы; делиться с другими своими знаниями и опытом, высказывать собственные оценки и суждения.

Инновационные процессы, связанные с модернизацией образования, предполагают изменение образовательного процесса в логике компетентностного подхода (И.А. Зимняя, С.Г. Молчанов, Дж. Равен, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.) [85], [134], [157], [171], [197]. Современная ситуация в теории и практике образования, по словам А.В. Хуторского, «находится на «изломе» между пониманием образования как «передачи опыта» и образовательной парадигмой «выращивания личности» [197]. Моделирование образовательной программы необходимо выстраивать, учитывая отличительные изменения в характере

образования, которые И.А.Зимняя характеризует как «все более явно ориентированные на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, их конкурентоспособность и мобильность» [85]. Становление системы личностных образовательных смыслов слушателей, позволяющих преодолеть отчуждение содержания образования от декларативности, выделить в нем личностно-ориентированную основу позволяет компетентностный подход в образовании. С этим подходом связано направление модернизации образования, поскольку «компетенции связывают воедино личностный и социальный смысл образования» [197].

Актуальная задача образовательной политики России в сфере модернизации профессионального образования взрослых состоит в «подготовке квалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов, способных к эффективной работе по избранной специальности, социально и профессионально мобильных, готовых к непрерывному профессиональному росту».

На современном этапе крайне обострилась проблема подготовки управленческих кадров для образования. Глубина и значимость данной проблемы растут по мере возрастания сложности задач, решаемых системой образования.

Сложившаяся в начале XXI века в России ситуация характеризуется системным кризисом, обусловленным во многом переходным, слабоструктурированным этапом развития всей общественной системы, что привело к обострению противоречий в сфере образования.

Д.И. Луценко выделяет следующие несоответствия:

- между необходимостью использования системно-целостного и синергетического подходов в процессе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений и недостаточной разработанностью исходных концептуальных основ и механизмов реализации этих подходов;
- между требованием времени к руководителям образовательных учреждений выступать в качестве активных субъектов своей жизненной и профессиональной деятельности, в том числе и своей непрерывной образовательной деятельности (образование и самообразование) и сложившейся системой повышения квалификации, не всегда способной актуализировать процессы их саморазвития и самореализации;
- между необходимостью учета в процессе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений особенностей их управленческой деятельности и недостаточной проработанностью в



педагогике профессионального статуса руководителя образовательного учреждения и динамики его развития в изменяющихся условиях;

- между необходимостью формирования профессиональных управленцев, обладающих системным мышлением, методологической и рефлексивной культурой, и фрагментарностью их знаний о системных и методологических аспектах управленческой деятельности, о функциях и деятельности руководителя как конфликтолога и т.д. [123].

Разрешить указанные противоречия возможно на основе разработки новых концептуальных подходов к повышению квалификации руководителей образовательных учреждений, учитывающих динамику развития их профессионального статуса в изменяющихся условиях и выявления принципов, факторов и условий обеспечения целостного процесса повышения их квалификации.

Проблеме повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений были посвящены исследования В.И. Ероши-на [63]; Л.С.Мельниковой [127]; В.А. Мижерикова [129] и др.

Основной целью системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей общеобразовательных учреждений становится удовлетворение потребности общества в опережающей подготовке управленцев, готовых по своему профессионально-личностному уровню развития к возникновению и решению нестандартных проблем.

Возникает необходимость построения системы подготовки управленческих кадров для отрасли образования. Те факультеты и институты повышения квалификации работников образования, которые работают с руководителями образовательных учреждений нельзя назвать системой в силу разных факторов:

- они немногочисленны и не способны пропустить через свои курсы профессиональной переподготовки всех педагогов, готовящихся к переходу на управленческую должность;

- они необязательны не только для действующих и достаточно опытных, но и для начинающих управленцев;

- их прохождение не только не стимулируется, но и в большинстве случаев не финансируется местными бюджетами;

- органы, направляющие на обучение, не мотивируют образовательную деятельность своих выдвиженцев [108].

Бесспорно, что преодоление противоречий развития образования в полной мере зависит от уровня развития общества в целом, и в масштабах государства они могут быть решены по мере его выхода из кризиса экономической, социальной, политической сферы развития. В определенной степени задачи выхода из кризиса решаются и в системе

образования на основе преодоления противоречий, формирующихся внутри отрасли и разрешаемых на территориальном уровне. К таким противоречиям надо отнести неспособность территориальной системы подготовки управленческих кадров для образования удовлетворить потребность в них.

Достаточно продолжительный во времени процесс формирования отраслевой структуры по подготовке управленческих кадров привел к определенным результатам: сложилась совокупность образовательных структур, осуществляющих подготовку, переподготовку и повышение квалификации управленцев для образования, которая вписывается в государственную систему подготовки управленцев-менеджеров для всех отраслей общественного производства. Можно выделить два основных варианта организации образования руководителей образовательных учреждений. Различия в них определяются направленностью базового профессионального образования специалистов.

Логика такой системы понятна: в основе подготовки базовое образование (педагогическое или управленческое). Затем для специалистов с педагогическим образованием предоставляется возможность получить профессиональные знания в новой управленческой сфере деятельности по программам курсов профессиональной переподготовки. Позиция бакалавра-педагога требует дополнительной образовательной подготовки, которую можно получить по программам специалитета, специализации, профессиональной подготовки или магистратуры. И далее для всех профессиональных управленцев (менеджеров) – непрерывное повышение квалификации.

Особое внимание сегодня должно быть уделено системе профессиональной переподготовки управленцев: необходимо провести через курсы профессиональной переподготовки всех работающих руководителей, чтобы помочь им в решении современных задач образования, чтобы создать единое технологическое, социальное, психологическое образовательное и управленческое пространство. Допустимой должна быть только ситуация, когдадвигаемый на управленческую должность педагог обязательно проходит курсы профессиональной переподготовки.

Через курсы повышения квалификации следует пропустить весь резерв на замещение управленческих должностей, чтобы обеспечить высокий исходный уровень управления образовательными учреждениями [108].

Образовательный процесс в системе образования взрослых имеет свою специфику. Одной из важных особенностей обучения взрослых является получение дополнительных знаний и совершенствование

профессиональных умений, происходящих на основе осмысления ими собственной деятельности, что помогает развитию самосознания обучающихся.

Одним из результатов работы педагогов системы повышения квалификации и одновременно признаком удовлетворенности обучающихся выступает процесс освобождения их от комплексов, стереотипов мышления, которыми нередко страдают взрослые люди. Взрослый обучающийся (как компонент системы повышения квалификации) несет в себе и определенные трудности, и положительные стороны: взрослый отчетливее видит себя субъектом, а не объектом образования, и потому не позволяет педагогам системы повышения квалификации манипулировать собой. Он строже оценивает свои взаимоотношения с ними, стремясь перенести акцент на достижение конечных результатов, на удовлетворение своих ожиданий.

Кроме того, жизненный и профессиональный опыт, личностный потенциал взрослых обучающихся – психофизиологическая и социально-нравственная зрелость, сформировавшиеся ценностные ориентации, экономическая независимость – облегчают возможность использования наряду с информационно-аналитической и таких моделей образовательного процесса, как проблемно-развивающая и творческо-поисковая. Но как показывает практика, опыт способствует подчас возникновению у педагогов приземленности и прагматизма, которые могут вытеснять духовные запросы и вырабатывать стереотипы, которые надо уметь увидеть и преодолеть.

Необходимо учитывать и особенности аудитории слушателей (руководителей общеобразовательных учреждений), обусловленные издержками педагогической профессии (педагога мы рассматриваем тоже как управленца с определенной мерой условности и тогда руководитель образовательного учреждения выступает в роли руководителя руководителей). Так еще А.Дистервег предупреждал о возможной опасности для педагога попасть во власть трех демонов: механистичности, рутинности и банальности, если он не будет стремиться к исследовательской работе.

К издержкам профессии руководителя общеобразовательного учреждения в процессе повышения квалификации можно отнести следующие наблюдаемые факты:

- многие руководители с трудом принимают роль обучаемых, так как у них нередко вырабатывается стереотип назидательности и категоричности (одна из причин повышенного уровня конфликтности в коллективах);

- руководители зачастую имеют завышенную самооценку своих способностей, что нередко проявляется в амбициозном поведении;
- работа педагога в определенной степени носит индивидуальный характер, что приводит к отчужденности, изоляции, ощущению одиночества и может влиять определенным образом на самосознание личности.

Рассмотрение образовательного процесса с позиций системно-деятельностного подхода предполагает, если обозначить в самом общем виде, познание и учет:

- всех его компонентов в их взаимосвязи и взаимодействии,
- динамики и развития образовательной системы;
- влияния внешней среды на ее функционирование и развитие.

При определении концептуальных основ построения образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования, исходя из вышеизложенного, важно рассматривать его в разных аспектах: социологическом, гносеологическом, дидактическом, психологическом и т.д.

Социологический аспект нацеливает на осознание и учет роли, целей и престижа образования в том пространстве, где оно осуществляется. При этом важно иметь информацию о состоянии и тенденциях развития образовательной политики на всех уровнях пространства – всемирном и государственном, региональном и конкретного образовательного учреждения.

Как отмечается в документах ЮНЕСКО, в мировом масштабе система образования переживает в настоящее время состояние кризиса и, соответственно, во многих странах с учетом специфики их развития наработываются пути выхода из него. Общие направления разрешения этой проблемы, которые сегодня просматриваются, актуальны и для российской образовательной системы и являются сквозными для решения на всех уровнях – федеральном, региональном и локальном. Можно выделить следующие аспекты:

- концептуально-методологическое: определение и осознание общественной значимости смысла и ценности образования в современных условиях;
- нормативно-правовое: регулирование правовой базы, стратификация среды для удовлетворения потребностей;
- финансово-экономическое: поддержка образования экономическими ресурсами, определение инвестиционно-бюджетной государственной и региональной образовательной политики;

- маркетинговое: изучение рынка спроса на образовательные услуги, формирование соответствующей образовательной среды и управление ее функционированием и развитием;

- психолого-педагогическое: проектирование содержания образования с учетом общечеловеческих и национальных ценностей; корректировка профессиональной деятельности на основе новых педагогических технологий; педагогизация и психологизация мышления и деятельности всех участников целостного образовательного процесса.

Гносеологический аспект предполагает необходимость познания и учета закономерностей познавательной деятельности как важной составляющей любого образовательного процесса.

При этом важно стремиться выйти на высший уровень познания и самопознания, позволяющий человеку отразиться не только необходимость достижения результата – первый (классический) уровень познания, не только стремится к оцениванию затрат (средств) в процессе познания – второй (неклассический) уровень, но и выйти на третий, высший (постнеклассический) уровень познания – постижение смысла, цели, необходимости познавательной деятельности. Выход именно на третий (смысловой) уровень познания и самопознания в процессе любой деятельности позволяет личности рационально конструировать свой жизненный путь, выстраивать партнерские отношения, быть успешным и удовлетворенным своей профессиональной деятельностью.

В рамках дидактического (содержательно-процессуального) аспекта подлежат рассмотрению цели и задачи, функции и принципы, содержание и формы, методы, средства и результаты процесса обучения.

Важность психологического аспекта основывается на том, что знания, умения и навыки входят в структуру профессионализма не напрямую, а опосредуются индивидуальными особенностями обучаемых, направленностью их личности, ценностными ориентирами [123].

Как известно системообразующим фактором любой деятельности является цель, которая и предопределяет содержание вышеназванных дидактических компонентов. Целью образовательного процесса в системе повышения квалификации является подготовка руководителей к управленческой деятельности в изменяющихся условиях с учетом специфики региона. В условиях реализации концепции «Образование через всю жизнь» (образование на протяжении всей жизни) видоизменяются и обогащаются функции системы повышения квалификации, в которых отражаются как временные, так и пространственные характеристики. Учет временной парадигмы нацеливает на анализ процессов во всех трех ее срезах: прошлом, настоящем, будущем. Учет специфики процессов в рамках среза «прошлое» определяет первую из выде-

ляемых функций – компенсаторную, нацеленную на восполнение пробелов в базовом образовании.

Для управленческих кадров в условиях становления системы профессионального управленческого образования компенсаторная функция трансформировалась в дидактическую (повышали и еще повышаем фактически несуществующую квалификацию). Сегодня в управлении образованием сложились условия для перехода от допрофессионального этапа к этапу профессионализации и становления культуры управления образованием.

Постоянное развитие общества в рамках среза «настоящее» предопределяет необходимость выделения второй – адаптивной функции, направленной на формирование у обучающихся способности ориентироваться в постоянно изменяющихся условиях (как жизненных, так и профессиональных) и адаптироваться к ним.

Наконец учет процессов в рамках среза «будущее» ведет к необходимости выделения развивающей функции с тем, чтобы расширить и обогатить потенциал личности как в профессиональном, так и в культурологическом плане, подготовить к принятию оптимальных решений в возможных условиях нестабильности и неопределенности.

Повышение квалификации – не инновация, не новшество, требующее немедленного внедрения в практику, но это один из возможных и чаще используемых способов получения новых знаний, новой информации, развитие и формирование управленческих компетенций руководителей общеобразовательного учреждения.

Таким образом,

1. Важным фактором преодоления недостаточного уровня развития управленческих (методической и специальной) компетенций руководителей общеобразовательных учреждений является повышение квалификации.

2. Основываясь на работах Е.М. Дорожкина, Н.А. Королевой, С.Г.Молчанова, Э.М. Никитина, Ю.А. Савинкова и других исследователей, под повышением квалификации нами понимается система организационно-педагогических мероприятий с привлечением соответствующих методов, форм и средств, направленных на содействие в приращении профессиональных компетенций, в том числе управленческих компетенций.

3. Повышение квалификации должно базироваться на системном, личностно-ориентированном, деятельностном и компетентностном подходах, являющихся теоретико-методологической основой моделирования образовательной программы повышения квалификации.

### **1.3. Разработка модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации**

Повышение квалификации руководителей общеобразовательных учреждений направлено на осознание собственных личностных и профессиональных потребностей; к взвешенной оценке своих возможностей и вытекающих из этого проблем; к утверждению в необходимости поиска механизмов их разрешения через выстраивание своей траектории личностного и профессионального роста на протяжении всей жизни. Эффективность образования в процессе повышения квалификации предполагает вовлеченность слушателей в активную познавательную и рефлексивную деятельность. Будучи субъектами профессиональной деятельности и собственного профессионального развития, слушатели охотнее включаются в образовательный процесс, если им предоставляется возможность принимать активное участие в его организации, обсуждать волнующие их вопросы и проблемы, делиться с другими своими знаниями и опытом, высказывать собственные суждения.

Сочетание многообразных методов, форм, средств и условий, используемых в процессе повышения квалификации, обеспечивает развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений. Поэтому важным фактором преодоления недостаточного уровня развития управленческих компетенций (методической и специальной) руководителей общеобразовательных учреждений является повышение квалификации.

Всё это и анализ психолого-педагогической литературы (п.1.1.) указывает на необходимость разработки модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации. Но прежде следует выяснить, что такое моделирование, и какие виды моделирования применяются в образовании.

Моделирование является одним из методов научного исследования, в процессе которого выявляются и фиксируются существенные генетические связи между элементами системы.

В Большой советской энциклопедии термин «моделирование» обозначается как исследование объектов познания, построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (живых и неживых систем, инженерных конструкций, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов (для определения, уточнения их характеристик, рационализации способов их построения и т. п.).

Исторически моделирование возникло в области естественно-математических наук, но постепенно метод моделирования пришёл и в гуманитарные науки, где закрепился в таких дисциплинах, как история, социология, педагогика и др.

Проблематика моделирования рассматривалась исследователями в философско-методологическом (В.В. Андреева, В.Г. Афанасьев, А.В. Гаврилин, А.С. Козлов, Н.А. Умов, В.А. Штофф и др.), технологическом (В.С. Безрукова, М.П. Кузьмина, В.И. Слободчиков и др.) и других аспектах теории образования. В современной педагогической теории и практике имеется опыт организации моделирования в области образования, который представлен, во-первых, разработкой методологических основ моделирования образовательных и воспитательных систем (А.Т. Куракин, Л.И. Новикова и др.), во-вторых, разработкой алгоритма моделирования образовательных и воспитательных систем (Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов и др.), в-третьих, организацией совместной деятельности при моделировании образовательной и воспитательной системы (Л.И. Новикова, Г.Н. Прокументова и др.), в-четвертых, моделированием пространства деятельности, общения и отношений в рамках воспитательной системы образовательного учреждения (А.В. Мудрик, А.Г. Пашков, В.В. Полукарпов и др.), в-пятых, реализацией средового подхода в моделировании (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин, В.Д. Семенов и др.), в-шестых, моделированием организационной структуры образовательного и воспитательного пространства учреждения среднего образования (Л.А. Пикова и др.), в-седьмых, моделированием самоуправления в школьном коллективе (А.Т. Куракин, Н.Л. Селиванова и др.), в-восьмых, моделированием учебного процесса в связи с созданием воспитательной системы (О.В. Заславская, Л.Я. Зорина, С.Д. Поляков и др.), в-девятых, управлением моделируемыми воспитательными системами (В.А. Караковский, А.М. Сидоркин, Е.И. Соколова и др.), в-десятых, моделированием инновационных процессов в обучении и воспитании (С.Д. Поляков, М.М. Поташник и др.).

Таким образом, моделирование как процесс есть явление и необходимость современной педагогической практики.

Метод моделирования в педагогике прошёл непростой путь формирования. Несмотря на то, что Б.П. Битинас отмечал: «Мы настолько еще мало знаем о главных сторонах, свойствах и связях педагогических явлений, что моделирование реального педагогического процесса возможно лишь в первом приближении», но метод моделирования в его широком понимании вошел в педагогику с первых ра-



бот, обосновывающих возможность применения системного подхода в педагогических исследованиях.

Ряд ученых считали, что слабая формализуемость педагогических объектов, связанная с недостаточностью знаний о них, ограничивает область применения моделирования теми педагогическими явлениями, которые уже достаточно изучены и имеют простую структуру. Но другие, например, А.Т.Куракин и Л.И.Новикова называли моделирование основным методом системного исследования, «по отношению к которому все остальные методы выступают как частные, обусловливаются им» [114].

Этот тезис был подвергнут серьезной критике в работах М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, Ф.Ф. Королева. Главными возражениями были указания на возможный ущерб содержательной стороне исследования в случае приоритета формального метода исследования – моделирования; слабая разработанность этого метода [51], [66].

Моделирование – одна из основных категорий теории познания. На идее моделирования, по существу, базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели), так и экспериментальный (использующий предметные модели).

В 70-е годы прошлого века проблемам моделирования в отечественной педагогике было посвящено множество работ, значительная часть авторов которых связывала метод моделирования с определенными этапами программы системного исследования. Это были такие ученые: С.И. Архангельский, Т.В. Ильясова, Э.Г. Костяшкин, В.В. Краевский, В.П. Мизинцев, В.И. Михеев, О.Ю. Овакимян, Л.Г. Турбович, А.Ю. Уваров, А.А. Ченцов и др.

В.И. Загвязинский считает моделирование основой концептуального анализа социально-педагогической системы, которая подлежит проектированию. Модель описывает исходное состояние системы, которое при наличии разных тенденций ее развития и должном управлении этим развитием должно реализоваться в некий «идеальный образ желаемого будущего» [67].

Понятие «модель» имеет различное содержание даже в пределах одной научной дисциплины. Все термины, отражающие и раскрывающие данное понятие, происходят от латинского слова «моделле», что означает «мера», «образец», «эталон», «стандарт». В широком смысле под моделью понимается «любой образец, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» дан-

ной модели), используемой в качестве его «заменителя», «представителя»» [70].

В середине прошлого века В.А. Штоф опубликовал ряд фундаментальных работ по проблемам моделирования. Он отмечал, что «*модель* – это такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте» [208].

Исходя из определения, данного В.А. Штофом, А.А. Реан [158] уточняет четыре признака модели: системность или способность модели представить некую систему мысленно или материально; способность модели отображать объект исследования; способность модели замещать объект исследования; способность модели представлять новую информацию об объекте.

В.П. Зинченко так характеризует понятие *модели* как функциональный гомоморфный перенос (отображение) части внешнего мира на систему понятий (изображений, визуализированных картин, символов, знаков). Это отображение не является изоморфным, т.е. взаимно однозначным, однако оно сохраняет существенные связи между элементами внешнего мира или первичной модели. Последнее свойство позволяет модели быть не только описательной, но и предсказательной».

А.Н. Дахин [52] так определяет содержание понятия «модель» как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрублённом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта». В нашей работе мы будем придерживаться этого определения модели.

Обобщая исследования в области теории педагогического моделирования, можно сказать, что самой важной функцией педагогической модели можно считать ее способность выявлять закономерности развития педагогической системы и ее структуру, обнаружить «точки роста», что обеспечивает, в свою очередь, более точный прогноз. Иначе говоря, педагогическая модель должна нести информацию о состоянии реальной педагогической системы или ее частных идеальных компонентов.

Методологическая рефлексия опыта моделирования в педагогике позволила исследователям сформировать определенные методологические нормы применения метода моделирования в педагогических системных исследованиях:

1. Модель – это результат схематизации, однако, степень этой схематизации зависит от общего замысла и целей анализа, от ожидаемой полноты и точности решения.

2. Целесообразно построенная модель должна отчетливо отражать наиболее существенные черты явления, второстепенные подробности моделью не воспроизводятся.

3. При моделировании ситуация сознательно в целях исследования упрощается, без научно определенных упрощений нет моделей. Вместе с тем слишком далеко идущие упрощения могут помешать овладению объектом, а отказ от упрощений – затруднить познание.

4. Упрощение и схематизация делают возможным применение в моделировании методов математики и кибернетики.

5. Определение меры допустимого упрощения; удержание в сознании исследователя того факта, что упрощение – это лишь специальный прием теоретического исследования, а его результат - модель – лишь частичное изображение сложного реального педагогического объекта; «оживление» модели в практике возможно только при использовании содержательных методов педагогики и смежных гуманитарных наук.

6. Методы моделирования, математики и кибернетики в педагогическом системном исследовании носят частный, вспомогательный характер, поскольку их средствами познаются лишь отдельные стороны педагогического объекта, с большей строгостью решаются некоторые из интересующих педагогику проблем, но не могут подменять собой собственные методы педагогики [111].

Сочетание содержательных и формальных методов в моделировании, по мнению методологов, должно было компенсировать редуцированную сущность системного подхода при максимальном использовании его эвристического потенциала. Но «меру» этого сочетания, его познавательные формы каждый исследователь определял сам. По этому поводу в рассматриваемый период существовало единственное методологическое предписание, которое настоятельно требовало учитывать специфическую природу педагогических объектов (М.А.Данилов, В.И.Загвязинский, Ф.Ф.Королев, В.В.Краевский и др.). Это утверждение не потеряло своей актуальности и на современном этапе развития педагогической науки.

Анализируя научные источники по моделированию, мы выяснили, что существует множество различных видов моделирования, которые используются по отдельности в различных отраслях науки и, в некоторых случаях, переплетаясь между собой, имеют специфическую взаимосвязь для применения в педагогической науке. Известно не-

сколько классификаций моделей по их видам: структурные (отражающие наиболее важные звенья системы), функциональные (отражающие назначение основных звеньев системы), аналоговые (устанавливающие соответствие различных систем), генетические (отражающие принципы развития элементов системы) и др.

А.Н. Дахин подразделяет модели на три вида: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические, которые конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем. Он считает, что жёстких границ между этими видами моделей нет. Педагогические модели А.Н. Дахин относит ко второй и третьей группам.

В педагогике моделируют как содержание образования, так и деятельность его участников. Педагогический процесс предполагает в большинстве своем работу преподавателя, направленную на формирование или развитие каких-либо качеств, характеристик или свойств обучаемых.

Как уже говорилось выше, моделирование как метод научного познания применим во многих науках, в том числе и в педагогике. Педагогическое моделирование – это построение принципиальной схемы, отражающий реальный педагогический процесс или явление.

Вне зависимости от контекстного наполнения к большинству педагогических процессов необходимо построить модель процесса формирования или развития чего-либо. В общем виде процесс педагогического моделирования состоит из следующих этапов: 1) построение модели; 2) оптимизация модели; 3) выбор модели (принятие решения).

Алгоритм создания модели можно представить как последовательность следующих действий:

1. Постановка задачи по выделению и исследованию ключевых свойств объекта;
2. Констатация затруднительности или невозможности исследовать объект в естественном контексте;
3. Выбор схемы (модели), достаточно хорошо фиксирующей существенные свойства объекта и легко поддающейся исследованию;
4. Экспериментальное изучение модели в соответствии с поставленной задачей;
5. Перенос результатов изучения модели на оригинал;
6. Проверка этих результатов.

Для того чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование.

Требования, предъявляемые к моделям, взяты из работ А.М. Новикова и Д.А. Новикова [140]:

- достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, в которой ей предстоит функционировать, входить как естественная составная часть;
- простота, связанная с процессом формализации в моделировании – это выбор существенных качеств или характеристик модели путем отброса остальных, менее важных и менее существенных;
- адекватность, что означает возможность с ее помощью достичь поставленной цели педагогической деятельности в соответствии со сформулированными целями; адекватность модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна.

В основу любой модели могут быть положены требования стандартов, социальный заказ общества или другие актуальные требования современного образования. Далее могут быть определены методологические подходы, на основе которых строится модель.

Все остальные структурно-функциональные части модели должны описывать логику взаимодействия предмета моделирования, субъекта моделирования и образовательной среды, в которой взаимодействуют все участники процесса.

Поскольку моделирование есть средство представления и преобразования идеального объекта, оно помогает упростить реальный объект путем выделения его сущности. Как метод исследования моделирование позволяет с наибольшей степенью полноты и ясности проанализировать и описать педагогический объект. Специфическим объектом моделирования в нашем случае выступает развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Методологической основой создания модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений следующие подходы:

1. Системный подход, согласно которому развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации следует рассматривать как систему, основными составляющими которой являются: цели; содержание; методы, формы, средства; преподавательские кадры; организационные условия, обеспечивающие нормальное функционирование системы (аудитории, учебные лаборатории и т.д.).

2. Деятельностный подход, способствующий формированию у слушателей курсов повышения квалификации активного отношения к приобретению теоретических знаний и практических умений в области управления.

3. Компетентностный подход, способствующий развитию ключевых (в том числе – управленческих) компетенций руководителей общеобразовательных учреждений – слушателей курсов повышения квалификации.

4. Личностно-ориентированный подход, согласно которому приоритетным является развитие ценностно-эмоциональной сферы личности, ее отношению к миру, деятельности.

Перспектива педагогического моделирования основывается на том, что этот метод позволяет не только расчленить педагогический процесс на составляющие в исследовательских целях, но и систематизировать эти части для более эффективного функционирования. Главным достоинством этого метода считается целостность представления информации и системность описания педагогических процессов. Необходимо отметить, что на современном этапе большинство педагогических моделей применяются в дидактике, а для теории воспитания данный метод практически не характерен.

Другим доводом в пользу метода моделирования в образовательной среде служит прогностическая функция модели, ее способность создавать аналог социального объекта и указывать на пути его возможного развития.

Еще один довод, указывающий на перспективы использования моделирования в педагогической практике и теории состоит в том, что моделирование является по своей сути экспериментом, позволяет проанализировать полученные данные до их внедрения в педагогический процесс. То есть, моделирование как метод научного познания может объединить теоретическое и эмпирическое в исследовании.

Но моделирование имеет и свои недостатки. Одним из которых является трудность проверки объективности полученного знания, так как многие выводы о свойствах и функциях сложных систем носят вероятностный характер. Еще одним из недостатков А.А. Реан считает механизм упрощения характеристик реального объекта [158]. Это касается как содержания, так и структуры модели, которая должна содержать меньше элементов, чем сам объект.

Проблеме моделирования деятельности посвящено большое количество работ в различных областях деятельности. Моделированию профессиональной деятельности посвящены работы Л.Н. Бедновой [19], Н.Ю. Ермиловой [62], М.Л. Катаевой [98], К.А. Колосова [102].

Разрабатываемая нами модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений представляет собой открытую, сложную, динамическую образовательную систему. Согласно современным исследованиям (М.М. Поташник, Н.Л. Селива-

нова), социально-педагогические системы относятся к числу саморазвивающихся, самоорганизующихся и самоуправляемых систем, содержащих в самих себе источник движения к новому, более высокому уровню качества системы, выражающихся в изменении ее сущностных характеристик; способных к сохранению или совершенствованию своей организации в зависимости от внешних и внутренних условий.

Ведущей идеей создания нашей модели выступает идея развития, которая направлена на качественные преобразования управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Таким образом, опираясь на методологические основы моделирования педагогических систем и соблюдая требования к педагогическим моделям, описанные в своих работах А.М. Новиковым и Д.А. Новиковым, мы должны сформировать в своей работе модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Процесс развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений через повышение квалификации представляется нам как система взаимосвязанных и последовательных этапов (диагностического, организационного, развивающего и рефлексивно-результативного) реализации обозначенной цели. Раскроем содержание каждого этапа модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации (приложение 1).

*Диагностический этап* позволяет определить исходный уровень развития специальной и методической компетенций, входящих в структуру управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Для определения исходного уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений необходимо установить критерии и показатели развития указанных компетенций.

Понятие «*критерий*» характеризуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления. Разработка критериев тех или иных явлений в педагогике представляет определенные трудности в силу того, что сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях [100].

*Показатель* – это данные, по которым можно судить о развитии и ходе какого-либо процесса, явления [144].

*Уровень* – это степень величины развития, значимости чего-либо (объекта, процесса, явления). (Толковый словарь Ожегова).

Для определения критериев развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений мы обратились к составляющим в структуре личности слушателей, проявляемые в управленческой деятельности:

- потребностно-мотивационная (влияние на ценностные ориентации);
- когнитивная (приращение знаний, их актуализация и применение в новых условиях),
- операционно-деятельностная, или технологическая (объем и полнота умений, их устойчивость и действенность);
- субъектно-рефлексивная (влияние на развитие самосознания).

Это позволило нам определить критерии развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: мотивационный, деятельностный, рефлексивный, поведенческий.

На основе критериев (мотивационного, деятельностного, рефлексивного и поведенческого) и показателей (управленческие ценности и мотивы; знания в области управления и менеджмента, применяемые в решении управленческих проблем и ситуаций; профессиональные умения, самоанализ и самооценка; профессиональные управленческие качества) нами разработаны уровни развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений (приложение 2).

Выделенные уровни развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений позволят произвести с научных позиций оценку результатов повышения квалификации, ориентированного на развитие обозначенных компетенций.

*Репродуктивный уровень* – неосознанное отношение к профессиональным управленческим ценностям; несформированность мотивов к управленческой деятельности; низкий объем профессиональных знаний в области управления и менеджмента; интерес к получению профессиональных знаний избирательный (ориентация на себя); низкий уровень сформированности и неустойчивое воспроизведение управленческих умений; слабое проявление способности и готовности мобилизовать эти знания и умения в своей профессиональной деятельности; проекция опыта педагогической работы в управленческой деятельности; низкий уровень коммуникативных способностей; навыки самооценки и самоанализа выражены слабо; низкая профессиональную активность и ответственность.

*Адаптивный уровень* – средняя степень осознанности профессиональных ценностей; редко испытывают позитивное отношение к профессиональной деятельности; частично сформированы мотивы к управ-



ленческой деятельности; сформированная система управленческих знаний и умений, но профессиональные задачи предпочитают решать по алгоритму; интерес к получению профессиональных знаний ориентирован на себя и окружающих; средний уровень коммуникативных способностей; недостаточный коммуникативный контроль, приводящий к несдержанности в общении; навыки самооценки и самоанализа демонстрируются нерегулярно; средняя профессиональная активность, средний уровень осознания ответственности в своей профессиональной деятельности.

*Инновационный уровень* – выраженная профессионально-управленческая направленность личности; осознанное отношение к профессиональным ценностям; мотивы к профессиональной деятельности сформированы в полной мере; потребность в профессиональной деятельности проявляется максимально; объем профессиональных знаний высокий; активно используют знания в нестандартных ситуациях; применение оригинальных способов решения управленческих задач; активно оперируют управленческими понятиями; высокий когнитивный потенциал высокий; высокий уровень сформированности профессиональных умений; высокий уровень коммуникативных способностей; навыки самооценки и самоанализа выражены; активное включение в управленческую деятельность; высоко развитые профессиональные качества (профессиональная активность, ответственность, самостоятельность).

Итак, процесс развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательного учреждения начинается с выявления уровня развития их управленческих компетенций (репродуктивный, адаптивный, инновационный), и задачей его является переход этих руководителей на более высокий уровень развития.

В целях выявления исходного уровня специальной и методической управленческих компетенций на диагностическом этапе может быть использована методика решения профессиональных задач. На ее основе были составлены управленческие ситуации из практики управления школой, к каждой из которых предлагалось по три варианта ответа. Первый вариант ответа соответствовал репродуктивному уровню развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, второй – адаптивному уровню, третий вариант ответа предполагал творческий, инновационный способ разрешения предложенных управленческих ситуаций (инновационный уровень).

Подбор управленческих ситуаций для определения исходного уровня управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации осуществ-

лялся исходя из компонентного состава специальной и методической управленческих компетенций. Для каждого компонента специальной и методической компетенций подбиралось по три управленческие ситуации из практики управления школой, что позволит определить уровень развития не только специальной и методической компетенций в целом, но и каждого их компонента. В приложении 3 приводится перечень управленческих ситуаций, позволяющих диагностировать исходный уровень развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, в соответствии с компонентами специальной и методической компетенций.

Результатом диагностического этапа является выявление уровня развития специальной и методической управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, что дает возможность руководителю курсов повышения квалификации в дальнейшем скомпоновать актуальные для каждой группы слушателей модули учебного плана образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений».

Целью следующего *организационного этапа* является отбор содержания (модулей программы повышения квалификации) и технологий развития управленческих компетенций на основе выявленных на предыдущем диагностическом этапе уровней специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений – слушателей курсов повышения квалификации.

Задачи организационного этапа:

- 1) комплектование групп слушателей с учетом выявленных уровней развития специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений;

- 2) разработка содержания модульной образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) руководителей образовательных учреждений;

- 3) определение вариативных модулей программы повышения квалификации с учетом выявленных уровней развития специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений;

- 4) определение комплекса психолого-педагогических методов, технологий, форм, средств и условий развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Реализация первой задачи организационного этапа позволит объединить слушателей курсов повышения квалификации – руководи-

телей общеобразовательных учреждений, исходя из выявленных на предыдущем этапе уровней развития их управленческих компетенций. Таким образом, в каждой подгруппе слушателей будут руководители общеобразовательных учреждений, имеющие примерно одинаковые ценностные установки к управленческой деятельности, объем управленческих знаний, уровень сформированности профессионально-управленческих умений, уровень профессиональной активности в сфере управления школой.

В этих условиях дальнейший выбор актуальных модулей программы повышения квалификации будет адекватен уровню развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений данной подгруппы.

Предлагаемая образовательная программа дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» состоит из модулей соответственно структуре управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений: 1 модуль: «Развитие социальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»; 2 модуль: «Развитие познавательной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»; 3 модуль: «Развитие организационной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»; 4 модуль: «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»; 5 модуль: «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений».

Следующий *развивающий этап* позволяет реализовать обозначенные выше модульные программы повышения квалификации, актуальные для каждой группы слушателей. Цель этапа заключается в непосредственном осуществлении развития структурных компонентов управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений через реализацию образовательной программы повышения квалификации.

Перед руководителем данной образовательной программы на развивающем этапе стоят следующие задачи:

- 1) реализация модульной программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений;
- 2) применение комплекса психолого-педагогических методов, форм, средств и условий развития управленческих компетенций;
- 3) научно-методическое сопровождение развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Процесс развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений осуществляется на основе образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений», включающей инвариантную (обязательную) часть и пять вариативных (выбираемых) модулей.

Данная образовательная программа содержит учебный, учебно-тематический планы, учебные программы модулей (приложение 2). В ходе реализации учебных программ модулей, актуальных для данной группы слушателей, планируется использование комплекса психолого-педагогических методов, форм, средств и условий развития управленческих компетенций, включая психолого-педагогические технологии. К таким психолого-педагогическим технологиям относим: развивающие психодиагностики; организационно-деловые игры; формирование социально-профессиональных компетенций методом «case study»; метод проектов; тренинги; метод направляющих текстов (п. 1.4). В разработанных нами методических рекомендациях предлагаем психолого-педагогические технологии, адаптированные к развитию управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

*Рефлексивно-результативный этап* завершает процесс повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений.

В ходе этого этапа, по завершении непосредственного процесса повышения квалификации, ориентированного на развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, осуществляется повторное исследование уровня развития специальной и методической управленческих компетенций. Для этого используются те же бланки с управленческими ситуациями, что и на диагностическом этапе.

Сравнение результатов, выявленных на диагностическом и рефлексивно-результативном этапах, позволит выявить динамику изменения уровня развития исследуемых управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений (специальной и методической компетенции).

Обязательной составляющей рефлексивно-результативного этапа является обсуждение со слушателями итогов обучения. В процессе беседы осуществляется рефлексия, отправной точкой которой является оценка как результат контроля и самоконтроля, которая решает три важные задачи:

- подводит итог деятельности по формированию профессиональной компетенции руководителей в процессе повышения квалифи-

кации. Для этого необходимо оценить работу с точки зрения результата, самого процесса и его субъективного состояния;

– целеполагание.

Всесторонняя оценка позволяет развиваться и самому субъекту, и его деятельности. В этом смысле оценка – старт для новой продуманной активности и преподавателя, и студента; сравнение. Сравнение с самим собой, с эталоном, с окружающими людьми. В данном случае субъект рефлексии помещает «собственное Я» в разные системы координат и осуществляет сравнительную оценку своих достижений.

Итак, анализ полученных данных указывает на необходимость разработки модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации, состоящей из взаимосвязанных и последовательных этапов: диагностического, организационного, развивающего и рефлексивно-результативного.

По завершении образовательной программы дополнительного образования (повышения квалификации) руководителей общеобразовательных учреждений «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» у слушателей курсов должны быть развиты специальная и методическая управленческие компетенции.

#### **1.4. Психолого-педагогические технологии развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений**

Модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации, описанная в предыдущем параграфе состоит из взаимосвязанных и последовательных этапов: диагностического, организационного, развивающего и рефлексивно-результативного. Использование в процессе повышения квалификации комплекса методов, форм, средств и условий будет способствовать развитию управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации во многом определяется используемыми психолого-педагогическими технологиями. Любая образовательная технология – это воплощение определенной стратегии. Если скоро речь идет о развивающем образовании, то требуются и адекватные технологии. Но прежде следует вы-

яснить, что такое технология, и какие виды технологий применяются в образовании.

*Технология* (от греч. *techne* – искусство, мастерство, *logos* – учение, понятие) – это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процессы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта.

В научно-технической литературе широко применяются понятия, связанные с социальными, информационными, биологическими, производственными и другими технологиями. В научно-педагогической литературе используются термины «педагогические технологии», «технологии обучения», «психотехнологии», «инновационные технологии» и др. Рассмотрим эти понятия. Исходным является понятие «педагогическая технология». Его общепризнанного определения в отечественной педагогике и психологии пока нет.

В. М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит 12 определений технологии, среди них – определение ЮНЕСКО. *Педагогическая технология* – это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования [155].

Весьма широкое определение дает Д.Г. Левитес: «*Педагогическая технология* – это упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей». В узком смысле слова педагогические технологии, по его мнению, должны гарантировать достижение эталонных результатов обучения (знаний и умений) [116].

Анализируя различия технологии и методики, В. М. Монахов уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса.

Итак, *педагогическая технология* – это совокупность способов, приемов, упражнений, процедур, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса и направленных на достижение планируемого результата. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта,

познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств, психофизиологических свойств.

Педагогические технологии ориентированы на достижение следующих целей:

- актуализация профессионально-личностного потенциала;
- профессиональное развитие личности;
- формирование метапрофессиональных образований: обобщенных знаний, умений, навыков, действий, компетенций;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- обеспечение субъект-субъектного взаимодействия всех участников профессионально-образовательного процесса.

Обобщение вышеизложенного позволяет дать следующее определение *развивающей образовательной технологии*: это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В данном определении подчеркиваются важные моменты развивающих технологий:

- целевая установка на развитие личности;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация этих технологий в процессе повышения квалификации обеспечивается соблюдением следующих условий:

- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- указание способов взаимодействия субъектов процесса повышения квалификации;
- обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности, допустимого отклонения от правил.

Важное значение в развивающих технологиях придается взаимодействию педагогов и слушателей. Оптимальные условия для развития профессиональной мотивации, достижения цели развития личности обеспечивает *педагогическая фасилитация* (усиление продуктивности образования и развития субъектов процесса повышения квалификации за счет их особого стиля общения и личности педагога). Феномен фасилитации возникает, если педагог:

- является для слушателей авторитетным, референтным и признанным;
- владеет техниками и приемами аттракции, эмпатийного слушания, конгруэнтного (адекватного и искреннего) самовыражения своего отношения к слушателям;
- проявляет толерантность к противоположным мнениям, независимому поведению.

Педагогическая фасилитация создает наилучшие условия для реализации развивающих технологий в процессе повышения квалификации. Это взаимодействие обеспечивает благоприятное общение (интеракцию) всех субъектов процесса повышения квалификации.

В психолого-педагогической литературе накоплен огромный арсенал форм и методов обучения, воспитания и развития, которые можно отнести к развивающим технологиям. К ним относятся развивающая диагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.

Рассмотрим особенности этих технологий, получивших распространение в профессиональном и последипломном образовании.

Одной из эффективных психотехнологий развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации является *развивающая психодиагностика*.

*Психодиагностика* – область психологической науки и практики, направленная на распознавание психологических особенностей и различий людей и социальных групп.

Развивающая функция психодиагностики заключается в том, что, интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их слушателю, мы тем самым актуализируем имеющиеся у него психологические знания, а также расширяем его психологическую компетентность. А поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для слушателя, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование аутокомпетентно-



сти, которая становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности руководителя.

Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям профессионального развития, необходимо создание особой *ситуации развития* – специфической системы отношений педагога-психолога и слушателей, характеризующихся открытостью и доверительностью.

Психодиагностическая ситуация развития включает следующие моменты:

- педагог-психолог создает внутреннюю мотивацию саморазвития и самосовершенствования у членов группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности руководителя;
- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе; диагностика направлена на формирование их аутокомпетентности;
- диагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности руководителя школы, обработке полученных данных и их интерпретации;
- при проведении личностно-развивающей диагностики применяются диалогические техники: беседы, тренинги, психологическое консультирование; в рамках диалогового подхода педагог-психолог вступает в доверительный контакт с членами группы;
- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в щадящем режиме; наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип «презумпции невиновности»;
- психодиагностика должна быть направлена на комплексную оценку личности руководителя школы, а для этого нужны научно обоснованная психограмма или его профессионально-психологический профиль; обобщение результатов диагностики по группе в целом кладется в основу программы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательного учреждения;
- повторная диагностика развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательного учреждения через 2–3 года становится основой психологического сопровождения их профессионального роста и карьеры.

Таким образом, есть все основания рассматривать профессионально ориентированную психодиагностику как фактор, инициирующий развитие и саморазвитие руководителя общеобразовательного учреждения, его компетентностей, компетенций и профессиональных качеств.

Подбор методов диагностики основывается на адекватном понимании профессиональной деятельности. Содержательный анализ профессии позволяет определить состав профессиональных компетентностей и компетенций, а структура личности – профессиональные качества.

Формой структурирования психодиагностики выступают диагностические профили специалистов. Одним из простейших вариантов упорядочения профессионально значимых параметров личности специалиста является *профессионально-психологический профиль* [81].

Профессионально-психологический профиль проектируется на основе изучения должностных обязанностей и профессиональной деятельности руководителя школы. Проектирование профессионально-психологического профиля руководителя школы и подбор методик диагностики являются наиболее важными моментами личностно ориентированной технологии профессионального развития директора.

К психологическим технологиям относятся также *тренинги развития* личности (интеллектуальный тренинг, тренинги рефлексии, уверенности в себе, креативности и др.), широко применяемые в профессиональной школе и системе повышения квалификации. Их особенностью является направленность на раскрытие и развитие индивидуальности слушателей, активизацию и реализацию их потенциала, оптимизацию взаимоотношений всех участников процесса повышения квалификации.

Подобные тренинги начали разрабатывать за рубежом в 1970-е годы. Данные технологии были предназначены для повышения квалификации специалистов, работающих с людьми, прежде всего руководителей промышленного производства, и имели своей целью развитие их социально-психологической компетентности.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. У нас в стране именно данный термин является наиболее используемым для обозначения большинства видов психолого-педагогической работы с группами. Отечественными специалистами этот метод используется в работе с руководителями предприятий и учреждений, с представителями других социомических профессий – менеджерами, врачами, педагогами, а также с родителями.

Э.Ф. Зеер определяет *тренинг* как систему воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию метапрофессиональных характеристик специалиста. Особенностью тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Тренинги предоставля-

ют возможность организации режима саморазвития и самосовершенствования личности как непрерывного процесса [81].

Такое понимание термина «тренинг» связано с расширением диапазона целей, реализуемых при проведении занятий. Система упражнений, применяемых в тренинге, направлена на решение следующих задач:

- развитие познавательных компетенций: свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;
- пробуждение интереса и мотивации к самопознанию, основой которого является взаимодействие с другими людьми, и через это взаимодействие обращение к рефлексивному отражению своего Я;
- развитие метапрофессиональных качеств: коммуникативных способностей, способностей анализировать собственное поведение и поведение других людей, адекватно воспринимать окружающих и др.

Основные функции тренингов:

- актуализация профессионально-психологического потенциала слушателя;
- повышение социально-профессиональной и психологической компетентности;
- развитие ключевых компетенций и профессиональных качеств;
- профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности;
- коррекция профессионально-психологического профиля личности.

В проектировании тренингов развития в процессе повышения квалификации приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности руководителя школы, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, управленческих компетенций и профессиональных качеств.

В содержание тренингов развития включаются широко описанные в психологической литературе приемы изменения психических состояний человека:

- «разогрев», «размораживание» слушателя для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;
- лабилизация – осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовле-

творенность прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению, готовности к усвоению нового;

- подача приемов, техник нового профессионального поведения;
- «замораживание» – закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность [124].

Сценарии тренинговых занятий имеют единую модель. В начале занятия дается предварительная инструкция, повторяемая дважды: подробно и в свернутом виде в форме короткого резюме. В инструкции оговариваются задание, условия его выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущие тренинга управляют всем процессом его проведения, подводят итоги, вместе с группой определяют лучших. При оценивании результатов учитываются временные, количественные и качественные показатели: кто быстрее, кто лучше, интереснее, увлекательнее, остроумнее, нестандартнее.

Благоприятные условия для работы группы создаются благодаря рефлексии, положительной эмоциональной атмосфере, снижающей психологическую напряженность, а также посредством овладения основными правилами поведения во время занятий. К основным правилам работы группы относятся:

- 1) активность, предполагающая включение всех слушателей в работу группы, проявление интеллектуальной, эмоциональной, двигательной активности;
- 2) общение по принципу «здесь и теперь», предполагающее обращение к настоящему, тому, что волнует участников именно сейчас, обсуждение того, что происходит в группе;
- 3) эмоциональная поддержка слушателей во время обсуждения упражнений и заданий, выявление положительных качеств личности;
- 4) искренность и доверительность в общении;
- 5) недопустимость непосредственных оценок человека (оцениваются не качества участников, а только их действия);
- 6) конфиденциальность всего происходящего в группе.

Технологии проведения тренингов широко описаны в литературе. В самом общем виде личностно ориентированные тренинги проводятся следующим образом:

- тренинг ведут два педагога-психолога; в самом начале занятия они презентуют друг друга;
- осуществляется введение в проблематику тренинга, обеспечение открытости и доверительного отношения участников друг к другу;
- формируется готовность к взаимному сотрудничеству, мотивация достижения целей тренинга;

- осуществляется освоение психотехник нового профессионального поведения и развития социально и профессионально важных умений, качеств и способностей;

- актуализируется профессионально-психологический потенциал слушателей;

- осуществляется коррекция профессионально-психологического потенциала личности руководителя школы.

Реализация тренингов обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех сторон межличностного общения. Основными принципами отбора таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех субъектов процесса повышения квалификации;

- построение общения на паритетных началах;

- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;

- признание каждого субъекта общения уникальной личностью;

- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;

- фасилитационная организация пространства общения (такое расположение слушателей, которое обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями).

Тренинги развития способствуют также развитию социальных, познавательных и других управленческих компетенций, развитию таких профессиональных качеств, как коммуникативность, креативность, рефлексивность, ассертивность (уверенность в себе), толерантность.

Кроме психодиагностик и тренингов к развивающим технологиям относят организационно-деятельностные (деловые и плановые) игры. *Игра* – это разновидность непродуктивной деятельности, главным мотивом которой является не ее результат, а сам процесс [81].

Выделяют следующие компоненты игры:

- игровые роли и их принятие;

- построенные по определенным правилам игровые действия;

- моделирование игрового процесса и сопутствующего ему эмоционального напряжения (технология игры).

Ведущим компонентом игры выступает роль и ее принятие. Роль представляет собой комплекс социальных требований, ожиданий, предъявляемых обществом, окружающими к данному человеку, его поведению. Исполнение роли предполагает точное воспроизведение

деятельности человека во внешнем плане. Принятие роли осуществляется на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Игровые действия определяются целевым аспектом игры. Они могут задаваться сценарием, ведущим игры, нормативными документами или же формируются самими игроками в соответствии с их видением ситуации и поставленными перед ними целями.

Моделирование в игре – это создание макетов, замещающих объекты реальной ситуации, а также манипулирование ими с целью замены реального экспериментирования искусственно сконструированными поведенческими образцами.

*Деловые игры* имеют много общего с тестами. Они выполняют функцию выявления и оценки (в том числе измерения) с помощью определенных испытаний индивидуальных качеств личности, ее знаний, умений, компетенций, профессиональных качеств и образцов поведения. Вместе с тем существует ряд отличий деловых игр от тестов. Можно выделить следующие особенности игры:

- это поведенческая коммуникация, т.е. игра основывается на определенных действиях, а не на предлагаемых ответах;
- игра отличается сложностью и взаимозависимостью решаемых задач;
- игровая ситуация имитирует реальную;
- игра многофункциональна, поскольку совмещает функции диагностики с функциями обучения, тренинга и развития ее участников;
- оценка эффективности игры непосредственно зависит от процесса ее протекания, а тест оценивается по результатам его выполнения.

В процессе развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений деловые игры позволяют решить следующие задачи:

- определить индивидуальные компетенции слушателей, степень их подготовленности к выполнению профессиональной управленческой деятельности;
- повысить интерес слушателей к процессу работы, усилить их вовлеченность в решение управленческих задач;
- наглядно представить реальную ситуацию и определить стратегию собственных действий;
- изучить составные части организационной проблемы, выявить важнейшие из них и отработать комплексное поэтапное решение в имитационном режиме;
- приобрести компетенции по решению управленческих проблем в условиях, максимально приближенных к реальной ситуации.

Этапы деловой игры. 1. Подготовка игры:

- обеспечение соответствия выбранной игровой методики, ситуации учебным целям и уровню подготовленности слушателей;
- обеспечение адекватной фиксации хода игры (аудио-, видеозапись);
- определение способов анализа игры (замечания и рекомендации руководителя игры, проработка важнейших эпизодов и ролей, сопоставление собственных переживаний игроков и характеристик наблюдателей, использование системы критериев или оценочных шкал);
- структурирование игры во времени;
- определение форм оценочных коммуникаций с игроками;
- соразмерное использование технических средств обучения, особенно при анализе поведения игроков и подведении итогов.

2. Формирование игровой группы. Игра должна способствовать решению актуальной проблемы организации и соответствовать потребностям ее участников. Необходим примерно одинаковый уровень компетентности участников игры. Все должны знать и соблюдать правила и условия проведения игры.

3. Руководство игрой и ее проведение. Руководитель формирует состав участников игры, знакомит их с ее условиями и правилами, устанавливает регламент игры. В процессе игры он осуществляет контроль за ее ходом, направляет игру, следит за соблюдением этических норм, предотвращает возникновение обид и конфликтов.

4. Подведение итогов. Одна из важных функций руководителя игры – подведение итогов (достигнуты ли цели, все ли задачи решены, соответствуют ли результаты ранее установленным критериям). Желательно также проранжировать участников в зависимости от их достижений, определить причины успеха лидеров и отставания аутсайдеров.

Отличие деловой учебной игры от традиционных методов обучения, ее развивающие возможности заключаются в том, что в игре воссоздаются основные закономерности движения профессиональной деятельности и профессионального мышления на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями участников учебно-профессиональных ситуаций.

Деловые игры способствуют формированию и развитию следующих социально и профессионально важных компетенций руководителей общеобразовательных учреждений:

- видеть профессиональную управленческую ситуацию в целом, уметь анализировать составные части объекта деятельности и условия его функционирования;

- выделять в профессиональной управленческой ситуации предмет действий, средства и ожидаемые результаты;
- формулировать и ставить задачу, выделять систему действий, обеспечивающих достижение цели в данных условиях;
- строить модель управленческой деятельности по преобразованию условий поставленной задачи, подбору недостающей или элиминации излишней информации, изменению условий функционирования объекта или его свойств;
- осуществлять действия по решению задачи;
- проводить оценку и обобщение полученных результатов [35].

*Метод проектов* – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания, умения и навыки, а также компетентности, компетенции и профессиональные качества в процессе конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [81].

В отечественной педагогике проектный метод связывали с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. Метод проектов – это гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на самореализацию личности учащегося путем развития его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под руководством педагога новых товаров и услуг, обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическую значимость.

В зарубежной профессиональной педагогике проекты рассматривались с позиции целей обучения, связанных с утилитарной задачей выполнения учебного задания в реальной жизненной обстановке (У.Х. Килпатрик). Метод проектов получил широкое распространение в профессиональной педагогике Германии (А. Шелтен).

Основная цель метода проектов в процессе повышения квалификации – интегрировать профессиональную подготовку слушателей по разным управленческим ситуациям для более тесного взаимодействия теории с практикой. Дидактическая ценность метода проектов заключается в использовании самостоятельной проектировочной деятельности руководителей школ как основного средства их профессионального управленческого развития.

Характерными особенностями метода проектов являются интегрированность, проблемность и контекстность. Первая означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения. Вторая характеризует проблемность решаемых слушателями задач. Третья особенность – контекстность – означает интеграцию учебной, научной и практической деятельности руководителей обще-



образовательных учреждений.

Основной принцип метода проектов заключается в такой организации деятельности слушателей, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность. Реализуя метод проектов, педагог выступает в роли консультанта-помощника. При этом он, конечно, руководит деятельностью слушателей, но делает это ненавязчиво.

Наиболее эффективными на сегодняшний день признаны групповые проекты. Такие формы метода проектов наиболее удачно имитируют реальную профессиональную деятельность слушателей.

При проектировании приобретается опыт использовании знаний для решения так называемых некорректных задач, когда имеется дефицит или избыток данных, отсутствует эталон решения. Таким образом, предоставляется возможность приобретения опыта творчества, т.е. комбинирования и модернизации известных управленческих решений для достижения нового результата, диктуемого изменяющимися внешними условиями.

Важной целью проектирования является диагностика, которая дает возможность оценивать результаты как динамику развития каждого слушателя. Наблюдение за выполнением проектной деятельности позволяет получать данные о развитии управленческих компетенций директоров школ.

К развивающим технологиям относится *когнитивное инструктирование*. Его сущность заключается в предоставлении слушателю курсов повышения квалификации информации в знаково-символическом, наглядно-графическом виде (тексты книг, дидактические карточки, рисунки, схемы, чертежи, таблицы и т.д. для решения профессиональной управленческой задачи, выполнения практико-ориентированного задания).

Когнитивное инструктирование осуществляется с помощью *направляющих текстов*, дидактическая ценность которых заключается в ориентации на действенное усвоение знаний и развитие компетенций.

Психологической основой направляющих текстов является *саморегулируемое учение*. Саморегуляция – это целесообразное управление своими психическими состояниями и действиями. Она осуществляется в единстве энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результа-

тах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решения о необходимости и характере коррекции деятельности.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения результата.

Как интегративное понятие саморегуляция характеризует такие профессиональные качества слушателей, как самостоятельность, рефлексия, самоконтроль и самоорганизация.

Направляющие тексты позволяют решить следующие дидактические задачи в процессе повышения квалификации руководителей школ:

- осуществить взаимосвязь теории и практики при решении управленческих задач;
- научить сотрудничеству и кооперации;
- организовать самостоятельное выполнение задания и научить самостоятельно контролировать процесс и результат своего труда.

Направляющие тексты относятся к технологиям когнитивного ин- структирования. Сущностью направляющего текста является кодирование, хранение и сообщение субъекту с помощью словесно-знаковых средств относительно однотипной информации сравнительно небольшого объема для индивидуального восприятия. Обучаемые выполняют трудовое задание с помощью документации самостоятельно или занимаются с педагогом, затем производится проверка изученного с помощью самоконтроля или со стороны других лиц. Далее совместно с инструктором слушатели приступают к совершенствованию управленческой работы.

Основной принцип метода направляющих текстов состоит в такой организации деятельности слушателей, при которой обеспечивается их максимальная самостоятельность в процессе обучения.

Рассмотрим основные виды задач, используемых в направляющих текстах. Задача представляет собой некоторую абстракцию реальной ситуации, которая может быть представлена на трех уровнях:

- предметном, когда предметы, с помощью которых строится модель-задача, рассматриваются как знаки особого предметного языка;
- наглядно-графическом, когда в качестве материала для построения моделей-задач используются различные наглядно-графические системы, чертежи, рисунки, таблицы, карточки;
- знаково-символическом, когда задачи-модели строятся с помощью знаково-символического языка (тексты книг, учебников, дидактических карточек и т.д.) [192].

Самым низким уровнем абстракции является предметный, а самым высоким – знаково-символический. В зависимости от особенностей той или иной области знаний задачи, разрешаемые с помощью этих знаний, строятся на уровне, характерном для данной области. Однако задачи, построенные на одном уровне, с помощью одного языка, могут иметь различные уровни абстракции [192].

При решении задач различных уровней абстракции у слушателей постепенно развиваются познавательные и методические компетенции, управленческие качества. В свою очередь выполнение направляющих текстов свидетельствует о способности решать задачи определенной степени сложности.

Рассмотренные развивающие технологии получили широкое распространение на курсах повышения квалификации. Применение развивающих технологий требует соответствующих условий:

- возможности организации небольших групп слушателей;
- особой организации учебно-пространственной среды (комбинированные учебные столы, комплексное оборудование, компьютерное оснащение и др.);
- наличия социально и профессионально значимых ситуаций, задач и проблем, дополненных информационно-справочными данными.

По своей сути развивающие технологии – это технологии *масс-тер-классов*. Принципы их построения:

- атмосфера открытости, сотворчества, взаимодействия;
- эмоциональная приподнятость, доброжелательность, психологическое гостеприимство;
- социально-педагогическое равноправие всех субъектов профессионально-образовательного процесса;
- эмоционально-положительное восприятие участников групп;
- создание чувства уверенности в собственных силах и потенциальных возможностях.

Реализация развивающих технологий предполагает выполнение функций «действующего лица». Человек не просто усваивает готовые знания (компетентности), а активно участвует в их «открытии», самостоятельно определяет способы действия в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях (компетенции). При этом он раскрывается для самого себя, у него развивается аутокомпетентность, формируются качества, обеспечивающие профессиональную успешность, мобильность и конкурентноспособность (метапрофессиональные качества) [81].

В процессе повышения квалификации не только технологии и методы, но и комплекс форм, средств и условий способствуют разви-

тию управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

*Форма* в педагогике – это способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания. Форма прежде всего связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, порядком его осуществления. К традиционным формам обучения относят классическая классно-урочная форма (урок), лекция, экскурсия, домашняя работа, консультации, семинар, факультативы, практикумы, дополнительные занятия и др.

Организационные формы (формы организации обучения) в процессе повышения квалификации – это внешнее выражение согласованной деятельности педагога и слушателей, осуществляемой в определенном порядке и режиме. В процессе повышения квалификации в отличие от традиционного обучения применяют следующие формы: практикумы, практические занятия, круглые столы, консультации, конференции, мастер-классы, стажировка, лекции (в меньшей степени).

Анализируя складывающуюся ситуацию в использовании разнообразных форм повышения квалификации, следует обратить особое внимание на соблюдение принципа соразмерности, предполагающего оптимальное соотношение частей и распространяющегося, в частности, на следующие моменты:

1. Оптимальное соотношение теоретических и практических форм обучения.

Психофизиологические исследования демонстрируют корреляции между используемыми формами обучения и уровнем усвоения материала в виде так называемой пирамиды обучаемости, на верхушке которой находится такая форма, как лекция (5 %), ниже располагаются самостоятельное чтение (10 %), аудио-, видео-обучение (20 %), показ, демонстрация (20 %), дискуссия (50 %), практика в процессе деятельности (75 %), и самый высокий уровень усвоения через обучение других (90 %). При обучении в системе повышения квалификации нужно делать поправки с учетом категории слушателей.

2. Оптимальное соотношение регулируемого и саморегулируемого (организуемого и самоорганизуемого) в русле современных синергетических идей, нацеливающих:

- на признание наличия собственных тенденций развития систем и необходимость их познания и учета,
- на осознание неустойчивости развития систем и закономерности моментов хаоса («порядок через хаос») как следствие, отказ от навязывания путей развития системы в определенные стадии ее эволюции;

- на осознание неединственности (многовариативности) путей развития систем и, как следствие, необходимость сценарного подхода при организации работы системы (в точках бифуркации).

3. Оптимальное соотношение монологовых, диалоговых и полилоговых форм занятий: лекций, семинаров, практических занятий, деловых игр, дискуссий и др. Монолог целесообразен как информационное средство, а как средство обучения должен порождать новые мысли, гипотезы, проблемы, стимулировать диалог, иначе может быть истолкован как проявление педагогической беспомощности.

4. Оптимальное соотношение занятий по овладению знаниями, умениями, навыками и изучению значимого педагогического и управленческого опыта. Последнее основывается на предположении, что слушатели в системе повышения квалификации являются носителями уникального управленческого опыта и концентрируют в своей среде многие ее находки и достижения.

Действительно, обмен опытом несет в себе позитивную программу деятельности для всех участников обсуждения. Выступающий получает вопросы, заданные компетентными людьми, коллегами по профессиональной деятельности, а слушающие имеют возможность сопоставить свой опыт с достижениями других, что ведет к выстраиванию вариативной программы управленческой деятельности.

При этом важно вести разговор не на уровне отчетов о проделанной работе (хотя и такое изложение возможно при специально поставленной цели), а на уровне видения перспектив (целей и задач), на основе анализа управленческой деятельности, прогнозирования возникновения возможных управленческих проблем с целью их упреждения и описания поиска конструктивных идей и технологий их разрешения. Такие занятия способствуют повышению квалификации и самого организатора работы в группе, помогают ему не отрываться от управленческой действительности.

Развитию управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений будет способствовать использование особых средств обучения, применяемых в процессе повышения квалификации.

*Средства обучения* в процессе повышения квалификации – это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в процессе повышения квалификации в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и слушателей для достижения поставленных целей.

Общепринятая современная типология подразделяет средства обучения на следующие виды:

- печатные (учебники и учебные пособия, книги для чтения, хрестоматии, рабочие тетради, атласы, раздаточный материал и т.д.);
- электронные образовательные ресурсы (часто называемые образовательные мультимедиа, мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы, мультимедийные универсальные энциклопедии и т.п.);
- аудиовизуальные (слайды, слайд-фильмы, видеофильмы образовательные, учебные кинофильмы, учебные фильмы на цифровых носителях (Video-CD, DVD, BluRay, HDDVD и т.п.);
- наглядные плоскостные (плакаты, карты настенные, иллюстрации настенные, магнитные доски);
- демонстрационные (гербарии, муляжи, макеты, стенды, модели в разрезе, модели демонстрационные);
- учебные приборы (компас, барометр, колбы, и т.д.);
- тренажеры и спортивное оборудование (автотренажеры, гимнастическое оборудование, спортивные снаряды, мячи и т.п.);
- учебная техника (автомобили, тракторы, и т.д.).

Есть и иной подход к типологии средств обучения (П.И. Пидкасистый). Он в частности, разделяет средства обучения на материальные и идеальные. Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют для усвоения новых знаний. Материальные средства обучения – это физические объекты, которые используют для детализированного обучения [151].

Наиболее эффективное воздействие на руководителе общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации оказывают современные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения (электронные образовательные ресурсы). Аудиовизуальные средства, а также средства мультимедиа являются наиболее эффективным средством обучения и развития в процессе повышения квалификации. Термином *multimedia* (что в переводе с английского означает «многосредность») определяется информационная технология на основе программно-аппаратного комплекса, имеющего ядро в виде компьютера со средствами подключения к нему аудио- и видеотехники. Мультимедиа технология позволяет обеспечить при решении задач автоматизации интеллектуальной деятельности объединение возможностей ЭВМ с традиционными для нашего восприятия средствами представления звуковой и видеоинформации, для синтеза трех стихий (звука, текста и графики, живого видео).

При использовании средств обучения в процессе повышения квалификации необходимо помнить о следующих принципах:

- учет возрастных и психологических особенностей слушателей;

- гармоничное использование разнообразных средств обучения: традиционных и современных для комплексного, целенаправленного воздействия на эмоции, сознание, поведение слушателя через визуальную, аудиальную, кинестетическую системы восприятия;
- учет дидактических целей и принципов дидактики (принципа наглядности, доступности и т.д.);
- сотворчество педагога и слушателя;
- приоритет правил безопасности в использовании средств обучения.

Развитие средств обучения в современной системе повышения квалификации определяется общим развитием учебной техники. Появление интерактивных досок, кодоскопов (графопроекторов), компьютерной техники, новейших средств воспроизведения цифровых носителей, развитие сети Интернет сильно изменило и требования к разработке средств обучения. Подключение в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» общеобразовательных учреждений к сети Интернет потребовало ускорить пополнение образовательных интернет-ресурсов и актуализировать весь арсенал средств обучения. Это еще одна причина увеличения видов средств обучения, используемых в повышении квалификации руководителей общеобразовательных учреждений.

И, наконец, определим основные условия развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

*Условие* – это категория, обозначающая отношение предмета к окружающей действительности, явлениям объективной реальности, а также относительно себя и своего внутреннего мира. Предмет выступает как некое обусловленное, а условие – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.

Условие следует отличать от понятия причины, так как в отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление, или процесс, условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются.

Образовательный процесс руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации важно выстраивать, опираясь как на общедидактические, так и на специфические для этой системы принципы обучения. Это принципы научности, системности, активности, непрерывности, доступности, интегративности, обучения на диагностической основе с целью учета личностных потребностей, индивидуализации обучения посредством дифференцированного подхода, мотивации и стимулирования в процессе повышения квалифика-

ции и профессиональной переподготовки, осуществлении взаимосвязи общей и профессиональной культуры и др.

Образование руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации должно выстраиваться с одной стороны, на широкой междисциплинарной основе (т.е. быть интегральным, комплексным) с обязательным акцентом на методологической подготовке, а с другой – осуществлять на функциональной основе и иметь ярко выраженную практическую направленность.

Это и предопределяет необходимость наличия в учебных планах таких содержательных блоков, как методологический (научно-теоретический); социально-педагогический, психологический; общекультурный и функциональный, нацеленный на овладение знаниями, умениями и навыками по осуществлению процессов обучения, воспитания, развития и управления ими; по экономике образования; по правовым основам образовательной и управленческой деятельности и т.д.

При этом необходимо иметь в виду, что массовая практика сегодня демонстрирует неоднородность образовательных моделей, представляя разные типы педагогических систем: традиционные, переходные (отличительным признаком которых является наличие хотя бы одной инновационной характеристики в целях, содержании, средствах или результатах образовательного процесса), экспериментально-новаторские (создающие и внедряющие новое содержание, методы и формы образовательной деятельности).

Эти реалии заставляют выстраивать процесс повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленцев на основе идеи вариативности как в содержательном, так и в организационном ее аспектах, организовывая проблемные курсы по актуальным темам современной теории и практики, мастер-классы на базе инновационных образовательных учреждений, разрабатывая разные типы учебных планов, выделяя внутри предметных областей (курсов) инвариантную и вариативную части, практикуя такие формы обучения, как очные, очно-заочные, по индивидуальному плану, стажировка и др.

Важным компонентом организации повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений является оценка результатов образовательного процесса (в рамках повышения квалификации) и управления им по таким критериям, как результативность, оптимальность и удовлетворенность им. Каждый из указанных критериев имеет свои показатели.

Так, *критерий результативности* нацелен на оценивание того, как повышение квалификации влияет на такие составляющие в структуре личности слушателей, проявляемые в управленческой деятельности, как



потребностно-мотивационная (влияние на ценностные ориентации); когнитивная (приращение знаний, их актуализация и применение в новых условиях), операционно-деятельностная, или технологическая (объем и полнота умений, их устойчивость и действенность), субъектная (влияние на развитие самосознания) сферы.

*Критерий оптимальности*, основанный на идее осуществления здоровьесберегающей образовательной парадигмы, предполагает достижение образовательных целей слушателей при наименьших ресурсных затратах (психофизических, временных, материальных и др.).

*Критерий удовлетворенности* распространяется как на слушателей, так и на педагогов. Изучению потребностей и ожиданий обучаемых, а также результатов повышения квалификации профессиональной переподготовки должны способствовать проводимые в рамках мониторинга образовательного процесса диагностические срезы «на входе» и «выходе», социологические опросы, анкетирование, а также такие специфические формы занятий, как «проблемное поле», презентация, разнообразные формы контроля (контрольная работа, зачет, экзамен, собеседование, защита выпускных, курсовых и дипломных работ).

Курсовое повышение квалификации ограничено временными рамками и не может (да и не должно) вырабатывать рецепты на все педагогические и управленческие ситуации, поэтому занятия выстраиваются так, чтобы слушатели заражались желанием постоянного самообразования и самосовершенствования. Не даром говорят, что посредственный педагог излагает, хороший – объясняет, отличный – показывает, а выдающийся – вдохновляет.

Подвести руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации к осознанию собственных личностных и профессиональных потребностей, к взвешенной оценке своих возможностей и вытекающих из этого проблем, наконец, к утверждению в необходимости поиска механизмов их разрешения через выстраивание своей траектории (программы) личностного и профессионального роста на протяжении всей жизни – это та цель (а может быть, сверхцель), к которой педагоги курсов повышения квалификации должны постоянно стремиться и которую невозможно достичь без их постоянного профессионального роста.

Акцент новых знаний, умений, навыков и способностей руководителя общеобразовательного учреждения должен быть сделан на специфику новых для него видов деятельности: управленческой, организационной, экономической, планово-финансовой, маркетинговой, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагно-

стической, инновационной, методической, образовательной, консультационной.

Итак, в процессе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений необходимо использовать комплекс психолого-педагогических методов (психодиагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.); форм обучения (практикумы, практические занятия, круглые столы, лекции, консультации, конференции, мастер-классы, стажировка и т.д.); средств (аудиовизуальные; печатные; демонстрационные; электронные образовательные ресурсы (мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы и т.п.); плакаты, магнитные доски и т.д.) и условий развития управленческих компетенций.

### **Выводы первой главы**

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема компетентностного представления результата образования в последние годы получила широкое распространение в мире, в том числе, и в России. Она рассматривается российскими исследователями в методологическом, теоретическом (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Махотин, Н.А. Рототаева, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков и мн.др.) и в прикладном, собственно методическом аспекте.

2. Под компетенцией мы понимаем готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, навыки, личностные качества, позволяющие личности мобилизоваться на выполнении этой деятельности, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.

3. Управленческая компетенция – это интегральное свойство личности, основанное на профессиональных управленческих ценностях, отражающее ее готовность и способность применять систему управленческих знаний и умений в процессе профессиональной управленческой деятельности.

4. Управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения – это готовность и способность руководителя общеобразовательного учреждения применять управленческие знания, умения и личностные качества в практике управления школой.

5. Структура управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений состоит из социальной, познавательной, методической, организационной и специальной компетенций.

6. Содержание социальной компетенции отражает способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей. Познавательная компетенция включает в себя способность к систематизации, оценке профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей. Методическая компетенция базируется на способности и готовности к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении профессиональных заданий. Организационная компетенция – это способность и готовность самостоятельно организовывать профессиональную деятельность на основе ее планирования и оценки. Специальная компетенция включает в себя способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации на основе полученных знаний с соблюдением соответствующих норм.

7. По нашему мнению, три из пяти компетенций, входящих в структуру управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений (социальная, познавательная и организационная) должны быть достаточно развиты у руководителей общеобразовательных учреждений (на основе выполнения требований к результатам освоения основных образовательных программ ГОС ВПО по педагогическим специальностям). Тогда как специальная и методическая компетенции руководителя общеобразовательного учреждения не были сформированы и развиты в процессе обучения в вузе по педагогической специальности и требуют развития.

8. Выявлены и обоснованы критерии (мотивационный, деятельностный, рефлексивный, поведенческий) и показатели управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений (управленческие ценности и мотивы, знания, умения, качества), на основе которых определены уровни развития управленческих компетенций (репродуктивный, адаптивный, инновационный).

9. Важным фактором преодоления недостаточного уровня развития управленческих (методической и специальной) компетенций руководителей общеобразовательных учреждений является повышение квалификации.

10. Основываясь на работах Е.М. Дорожкина, Н.А. Королевой, С.Г.Молчанова, Э.М. Никитина, Ю.А. Савинкова и других исследователей, под повышением квалификации нами понимается система орга-

низационно-педагогических мероприятий с привлечением соответствующих методов, форм и средств, направленных на содействие в приращении профессиональных компетенций, в том числе управленческих компетенций.

11. Повышение квалификации должно базироваться на системном, личностно-ориентированном, деятельностном и компетентностном подходах, являющихся теоретико-методологической основой моделирования образовательной программы повышения квалификации.

12. Анализ полученных данных указывает на необходимость разработки модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации, состоящей из взаимосвязанных и последовательных этапов: диагностического, организационного, развивающего и рефлексивно-результативного.

13. В процессе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений необходимо использовать комплекс психолого-педагогических методов (психодиагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.); форм обучения (практикумы, практические занятия, круглые столы, лекции, консультации, конференции, мастер-классы, стажировка и т.д.); средств (аудиовизуальные; печатные; демонстрационные; электронные образовательные ресурсы (мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы и т.п.); плакаты, магнитные доски и т.д.) и условий развития управленческих компетенций.

14. По завершении образовательной программы дополнительного образования (повышения квалификации) руководителей общеобразовательных учреждений «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» у слушателей курсов должны быть развиты все компоненты специальной и методической управленческих компетенций.

## **Глава 2. Опытнo-поисковое исследование развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации**

### **2.1. Изучение управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений**

Изучение теоретического аспекта сущности компетентностного подхода, ключевых конструктов обновления содержания профессионального образования, структуры управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений дает нам основание для исследовательского подкрепления предполагаемой гипотезы.

Целью опытнo-поисковой работы явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования. На основании поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) определить исходный уровень развития всех компонентов методической и специальной управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений;
- 2) проверить эффективность модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации;
- 3) обработать полученные данные.

Исследования уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений проводились на базе ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург), ГОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия» (Нижний Тагил), ГБОУ ДПО «Институт развития образования» (Екатеринбург). В исследовании приняли участие 300 руководителей общеобразовательных учреждений. Общая продолжительность исследования составила 6 лет (2004 – 2010). Опытнo-поисковая работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, обобщающий.

На *констатирующем этапе* решалась основная задача: выявить исходный уровень развития каждого компонента специальной и методической управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

*Формирующий этап опытно-поисковой работы* связан с апробацией модели развития управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения в процессе повышения квалификации.

Цель данного этапа заключается в содействии в процессе повышения квалификации развитию управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений с привлечением соответствующего содержания, комплекса психолого-педагогических методов, форм, средств и условий на основе комплекса управленческих знаний, умений и личностных качеств.

Задачи формирующего этапа опытно-поисковой работы:

- 1) скорректировать систему управленческих ценностей руководителей общеобразовательных учреждений;
- 2) сформировать систему мотивов к профессиональной управленческой деятельности;
- 3) сформировать у руководителей школ систему управленческих знаний; развить личностные качества руководителей, необходимые для осуществления управленческой деятельности (ответственность, активность и др.);
- 4) выработать умения, необходимые для осуществления профессиональной управленческой деятельности.

Для подтверждения гипотезы исследования и проверки результативности разработанной модели был проведен *обобщающий этап опытно-поисковой работы*, который связан с повторной диагностикой уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений. Кроме того, проводились анализ, обобщение, систематизация и окончательная обработка результатов опытно-поисковой работы, уточнялись выводы и рекомендации, оформлялся текст диссертации.

Основная работа по получению результатов исследования (которые должны были подтвердить или опровергнуть наши предположения, гипотезы) осуществлялась на базе курсов повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области.

В качестве респондентов были выбраны руководители общеобразовательных учреждений, заместители директоров школ, а также лица, входящие в резерв управления школой.

В исследовании приняли участие 300 человек – руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург и Серов Свердловской области.

Средний возраст руководителей общеобразовательных учреждений Свердловской области (из числа принявших участие в данном

исследовании) составляет от 35 до 45 лет; стаж управленческой работы – более 3 лет.

В таблице 1 представлена информация о базовом образовании руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области.

Таблица 1 – Базовое образование руководителей ОУ, чел.

Общее количество респондентов	Образование		
	Высшее педагогическое		Высшее непедагогическое*
	Без профессиональной переподготовки по управлению (менеджменту)	С профессиональной переподготовкой по управлению (менеджменту)	
300	75	196	29

\* – специальности «Управление персоналом», «Менеджмент в социальной сфере», «Менеджмент организации», «Экономика», «Бухгалтерский учет и аудит», направление подготовки «Менеджмент» и т.п.

Большинство респондентов имеют высшее профессиональное образование по педагогическим специальностям и профессиональную переподготовку в сфере менеджмента, управления образовательным учреждением и т.п.

В целях выявления уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации была использована методика решения профессиональных задач, на основе которой нами были составлены 33 управленческие ситуации. Из общей подборки управленческих ситуаций нами были определены по три ситуации для каждого компонента специальной и методической компетенций. Респондентам были предложены бланки для заполнения «Решение управленческих ситуаций из деятельности руководителя общеобразовательного учреждения».

Данные ситуации позволяют выявить уровень управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений на основе того, какой выход они находят из ряда предлагаемых конкретных управленческих ситуаций.

Перед началом исследования респонденты получают инструкцию следующего содержания: «Перед вами ряд затруднительных управленческих ситуаций из профессиональной деятельности руководителя общеобразовательного учреждения. Познакомившись с содержанием каждой из них, необходимо выбрать из числа предложенных вариантов реагирования на данную ситуацию такой, который с вашей точки зрения

наиболее правилен. Если ни один из предложенных вариантов ответов вас не устраивает, то можно указать свой, оригинальный и записать его в трех нижних строках после всех перечисленных для выбора альтернатив. Это будет третий вариант ответа на ситуацию».

Таким образом, к каждой управленческой ситуации предлагается по три варианта ответа, два из которых – закрытые, фиксированные ответы и один – открытый вариант ответа. Ответы были предложены на основе возможных уровней развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений. Первый вариант ответа соответствует репродуктивному уровню развития управленческих компетенций руководителей школ, второй – адаптивному уровню, третий вариант ответа был свободным и предполагал возможность творческого решения предложенных профессиональных ситуаций из практики управления школой (инновационный уровень).

Выделенные на диагностическом этапе уровни (репродуктивный, адаптивный, инновационный) позволяют произвести оценку развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

В таблице 2 приводятся данные, полученные в ходе исходного изучения уровня развития методической и специальной компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов.

Исследование показало, что все компоненты методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений имеют достаточный уровень развития как у респондентов трех городов Свердловской области, т.к. каждый из них суммарно имеет 50% и более адаптивного и инновационного уровней (кроме «умения использовать и составлять нормативные документы» – 47%).

Анализ исследования уровня развития методической компетенции конкретных руководителей общеобразовательных учреждений выявил доминирование у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня (более 50%), что указывает на среднюю степень осознанности профессиональных ценностей; на редкое позитивное отношение к профессиональной деятельности; на частично сформированные мотивы к управленческой деятельности; на сформированную систему управленческих знаний и умений, но профессиональные задачи респонденты предпочитают решать по алгоритму; на интерес к получению управленческих знаний; на средний уровень коммуникативных способностей; на недостаточный коммуникативный контроль, приводящий к несдержанности в общении; на нерегулярность демонстрации навыка самооценки и самоанализа; на среднюю профес-



сиональную активность, на средний уровень осознания ответственности в своей профессиональной деятельности.

Таблица 2 – Изучение уровня развития методической и специальной компетенций руководителей общеобразовательных учреждений

<b>Управленческая компетентность руководителей ОУ, структурный компонент компетен- ции</b>	<b>Уровни развития</b>			
	<b>Р</b>	<b>А</b>	<b>И</b>	<b>О</b>
Методическая компетенция	20	65	9	6
1. Умение использовать и составлять нормативные документы	35	45	14	6
2. Способность и готовность осуществлять управленческие функции	15	69	15	1
3. Умение разрабатывать и использовать программы экономического роста	5	83	8	4
4. Способность к аналитической и исследовательской работе в управлении	14	79	1	6
5. Умение организовать работу сотрудников	21	68	8	3
6. Владение методами прогнозирования и оценки развития процессов в объектах управления	32	53	9	6
Специальная компетенция	27	54	9	10
1.Способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений	41	43	9	7
2. Способность и готовность разрабатывать программы нововведений	46	31	10	13
3. Способность и готовность находить нестандартные решения типовых управленческих задач	21	59	10	10
4. Умение грамотно использовать в своей управленческой деятельности профессиональную лексику	5	77	6	12
5. Владение элементарными навыками анализа управленческих ситуаций	21	58	9	12

Р – репродуктивный уровень, А – адаптивный уровень, И – инновационный уровень,  
О – отказ от ответа.

Кроме этого, анализ исследования уровня развития компонентов специальной компетенции руководителей общеобразовательных учре-

ждений выявил доминирование у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня (более 50%), за исключением трех компонентов: «способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений» (44%); способность и готовность разрабатывать программы нововведений» (31%).

Исходя из этого процесс повышения квалификации данных респондентов должен быть нацелен на повышение уровня развития методической и специальной компетенций с адаптивного уровня развития до инновационного.

Особое внимание при выборе комплекса методов, форм, средств и условий развития специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений следует уделить развитию способности самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений; способности и готовности разрабатывать программы нововведений.

Итак,

1. Основная работа по получению результатов исследования осуществлялась в процессе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 300 человек – руководителей и заместителей руководителей общеобразовательных учреждений.

2. Во всех исследуемых городах руководители общеобразовательных учреждений имеют стаж управленческой работы от нескольких месяцев до 10 лет, что говорит о наличии у них одних из первых стадий профессионального становления – профессиональной адаптации или первичной профессионализации.

3. Результаты исходной диагностики уровня развития управленческих (специальной и методической) компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург и Серов дают нам право утверждать о доминировании адаптивного уровня. Для перехода данных респондентов на более высокий (инновационный) уровень развития управленческих компетенций необходимо применить комплекс психолого-педагогических методов, форм, средств и условий.

4. Процесс повышения квалификации данных респондентов должен быть нацелен на повышение уровня развития методической и специальной компетенции с адаптивного уровня развития до инновационного.

## **2.2. Апробация модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации**

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, представленный в главе 1 данной монографии указывает на необходимость моделирования развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Предлагаемая нами модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации (приложение 1) состоит из четырех этапов: диагностического, организационного, развивающего и рефлексивно-результативного. Подробное описание этапов представлено в п. 1.3.

В предыдущем параграфе (п. 2.1.) представлены результаты диагностического этапа реализации модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

На основе данных, полученных в ходе диагностического этапа реализации модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, нами был осуществлен отбор содержания программы повышения квалификации и комплекса психолого-педагогических методов, форм, средства и условий развития управленческих компетенций (организационный этап). В частности, на организационном этапе были реализованы следующие задачи:

- 1) комплектование групп слушателей (руководителей общеобразовательных учреждений) с учетом выявленных на диагностическом этапе уровней управленческих компетенций;
- 2) разработка содержания программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений;
- 3) выбор вариативных модулей программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений;
- 4) выбор психолого-педагогических технологий, методов, форм, средств и условий развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

В ходе организационного этапа нами определена структура модульной образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений», актуальной для данной группы слушателей.

Исходя из результатов диагностического этапа, были выбраны соответствующие модули образовательной программы дополнитель-

ного профессионального образования (повышение квалификации): «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» и «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных компетенций».

Результаты исходной диагностики выявили, что у всех респондентов трех городов Свердловской области:

1) доминирует (более 50%) адаптивный уровень развития методической компетенции;

2) один компонент методической компетенции «умение использовать и составлять нормативные документы» имеет менее 50% адаптивного уровня развития;

3) два компонента специальной компетенции имеют менее 50% адаптивного уровня развития: «способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений» (44%) и способность и готовность разрабатывать программы нововведений» (31%).

В связи с этим для данных слушателей в процессе повышения квалификации необходимо «усилить» оба вариативных модуля «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений», «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений».

В связи с тем, что среди методических компетенций только один компонент имеет менее 50% адаптивного уровня, поэтому модуль, посвященный развитию этой компетенции, мы «усилили» за счет перераспределения объема часов между разделами блока, «усилив» тем самым только темы, актуальные для данной группы слушателей.

Разделы модуля «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»:

1. «Основы менеджмента» включает следующие темы: Общая теория управления. Закономерности управления. Концепция менеджмента. Научные школы менеджмента. Функции менеджмента (планирование, организация, мотивация, контроль). Применение функций менеджмента в практике управления школой. Эффективность и качество управления.

2. «Экономическая теория» включает темы: Основы экономических знаний. Введение в экономическую теорию. Прогнозирование и оценка развития социально-экономических и организационных процессов в объектах управления. Разработка и использование в школе программ экономического роста.

3. «Нормативно-правовое сопровождение управленческой деятельности» включает темы: Норма права и нормативно-правовые акты. Основные нормативно-правовые акты, регламентирующие отношения

в системе образования. Виды документов в профессиональной деятельности руководителя ОУ. Правила оформления документов ОУ.

#### 4. «Аналитическая, исследовательская работа в управлении».

Изначально общий объем часовой нагрузки модуля «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» предполагался 12 часов (по 3 часа на каждый раздел).

Но результаты диагностического этапа требуют изменения часовой нагрузки модуля. Для руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области была предложена другая схема: изучение раздела «Основы менеджмента» предусматривает 6 часов, разделы «Экономическая теория» и «Аналитическая, исследовательская работа в управлении» остаются без изменения – по 3 часа, а раздел «Нормативно-правовое сопровождение управленческой деятельности» увеличивается до 12 часов.

Результаты уровня развития специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений на диагностическом этапе выявили необходимость более значительного изменения модуля «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»

Считаем, что увеличение общей нагрузки модуля «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» может способствовать развитию всех компонентов специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений.

Образовательная программа дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) предполагает следующие разделы модуля «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений»:

1. «Инновационный менеджмент» (4 ч.) включает следующие темы: Тенденции и разновидности развития. Управление развитием. Нововведения как объект инновационного управления. Разработка программ и проектов нововведений для школы. Создание благоприятных условий для нововведений. Формы инновационного менеджмента. Инновационные игры.

2. «Управленческие решения и критерии их эффективности» (4 ч.) включает следующие темы: Управленческие решения: понятие, типы. Условия качества управленческих решений. Шаги принятия управленческого решения. Разработка управленческих решений. Критерии эффективности управленческих решений в школе. Контроль реализации управленческих решений. Управленческие решения и ответственность.

3. «Управление проектами» (4 ч.).

В ходе исследования нами был применен вариант «усиления» блока «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» за счет увеличения общей часовой нагрузки блока с 12 часов до 36 часов. Теперь на каждый из трех разделов модуля «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» отводилось не по 4 часа, а по 12 часов.

Если учесть, что инвариантная часть программы повышение квалификации «Современные тенденции развития образовательных систем» предполагает 12 часов, изменив модуль «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» до 24 часов и, увеличив до 36 часов модуль «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений», мы получили модульную образовательную программу дополнительно профессионального образования (повышение квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» со сроком обучения 72 часа.

Развивающий этап позволяет реализовать выбранные модули программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений. Цель этапа заключается в развитии структурных компонентов управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений с применением комплекса психолого-педагогических методов (психодиагностика, тренинги развития, организационно-деятельностные игры, метод проектов и др.); форм (практикумы, практические занятия, круглые столы, лекции, консультации, конференции, мастер-классы, стажировка и т.д.); средств (аудиовизуальные; печатные; демонстрационные; электронные образовательные ресурсы и т.п.); мультимедийные учебники, сетевые образовательные ресурсы и т.п.); плакаты, магнитные доски и т.д.) и условий развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Следующий рефлексивно-результативный этап завершает процесс повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений. Данный этап ориентирован на повторный анализ уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

Проведенное повторное исследование специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Свердловской области выявило тенденцию к развитию их управленческих компетенций (табл. 3). В частности, снизился показатель репродуктивного уровня, и наоборот повысились показатели адаптивного и инновационного уровней исследуемых управленческих

компетенций (методической и специальной) руководителей образовательных учреждений.

Таблица 3 – Изменение уровня развития управленческих компетенций руководителей ОУ, %

Управленческие компетенции	Уровень							
	Репродуктивный		Адаптивный		Инновационный		Отказ от ответа	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Методическая	20	19	65	71	9	10	6	0
Специальная	27	20	54	65	9	14	10	0

Адаптивный и инновационный уровень развития управленческих компетенций у респондентов повысился.

Необходимо отметить, что изучение повторных ответов респондентов, полученных в ходе рефлексивно-результативного этапа реализации модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, показывает полное отсутствие показателя «без ответа» во всех исследуемых городах. Все респонденты после прохождения курсов повышения квалификации по программе «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений», после использования комплекса методов, форм, средств и условий, ответили на все предложенные управленческие ситуации. Это свидетельствует о том, что полученные знания (компетентность в ряде профессиональных управленческих вопросов) спровоцировали развитие способности и готовности (компетенции) руководителей образовательных учреждений найти различные варианты решения предложенных профессиональных ситуаций.

Таким образом, данные таблицы 3 подтверждают положительную динамику в развитии управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области. По всем уровням развития управленческих компетенций выявлено улучшение. Далее предлагаем рассмотреть подробно каждый компонент специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, проанализировав динамику их уровня развития.

Итак, проведенные исследования на рефлексивно-результативном этапе выявили те компоненты управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений, развитие которых уже находится на достаточном адаптивном уровне (более 55%). К ним относятся

все компоненты методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений:

- 1) способность и готовность осуществлять управленческие функции;
- 2) умение организовать работу сотрудников;
- 3) умение разрабатывать и использовать программы экономического роста;
- 4) способность к аналитической, исследовательской работе в управлении;
- 5) умение использовать и составлять нормативные документы;
- 6) владение методами прогнозирования и оценки развития социально-экономических и организационных процессов в объектах управления.

У специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений на адаптивном уровне (более 55% во втором исследовании) развиты также все компоненты:

- 1) способность и готовность находить нестандартные решения типовых управленческих задач;
- 2) умение грамотно использовать профессиональную лексику;
- 3) владение элементарными навыками анализа управленческих ситуаций;
- 4) способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений;
- 5) способность и готовность разрабатывать программы нововведений.

Дальнейшими направлениями деятельности слушателей – руководителей общеобразовательных учреждений возможны следующие формы:

- 1) получение высшего профессионального образования либо прохождение профессиональной переподготовки в сфере менеджмента, управления, экономики и т.д.;
- 2) планомерное и систематическое прохождение курсов повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений, обеспечивающих развитие их профессиональной компетенции;
- 3) самообразование.

Эффективность предлагаемой модели развития управленческих компетенций руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации была проанализирована посредством двух методов: t-критерия Стьюдента и критерия согласия Пирсона.

Результаты статистического анализа данных (полученных в результате анализа уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений) посредством t-критерия



Стьюдента для долей выборки свидетельствуют об эффективности программы в целом. Особо стоит отметить существенный рост инновационного уровня по всем компонентам управленческих компетенций руководителя общеобразовательного учреждения, кроме этого t-критерий Стьюдента свидетельствует об эффективности программы применительно к методической компетенции

Результаты статистического анализа данных (полученных в результате анализа уровня развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений) посредством критерия согласия Пирсона свидетельствуют об эффективности программы применительно к специальной компетенции. Наибольший развивающий эффект программа оказывает на «умение организовать работу сотрудников» и «умение грамотно использовать профессиональную лексику».

Наибольший развивающий эффект программа оказывает на «владение руководителями общеобразовательных учреждений элементарными навыками анализа управленческих ситуаций» и на «способность и готовность разрабатывать программы нововведений». В целом специальная компетенция руководителей общеобразовательных учреждений продемонстрировала большую сензитивность к развивающему эффекту, чем методическая компетенция.

Итак, результаты исследования свидетельствуют о том, что реализация модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений способствует повышению адаптивного уровня развития всех компонентов специальной и методической компетенций. Это свидетельствует об эффективности реализации модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

### **Выводы второй главы**

На основании проведённого исследования нами сделаны следующие выводы:

1. В качестве респондентов в исследовании приняли участие 300 человек (руководители и заместители руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов).

2. При определении структуры программы повышения квалификации руководителей образовательных учреждений должны быть учтены (выбраны) те модули данной программы, которые обеспечивают развитие наименее сформированных компонентов специальной и методической компетенций, выявленных в ходе исследования.

3. Анализ исследования уровня развития методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений выявил доминирование (более 50%) у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня.

Анализ исследования уровня развития компонентов специальной компетенции конкретных руководителей общеобразовательных учреждений выявил доминирование (более 50%) у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня, за исключением двух компонентов: «способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений» (44%) и способность и готовность разрабатывать программы нововведений» (31%). У респондентов г. Серова еще один компонент специальной компетенции «способность и готовность находить нестандартные решения типовых управленческих задач» продемонстрировал менее 50% адаптивного уровня развития (46%).

4. На основе полученных данных об уровне развития специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области нами определена структура модульной образовательной программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» (72 ч.):

- инвариантная часть «Современные тенденции развития образовательных систем» (12 ч.);

- вариативный модуль «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» (24 ч.);

- вариативный модуль «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» (36 ч.);

5. Дальнейшими направлениями деятельности слушателей – руководителей общеобразовательных учреждений возможны следующие формы: 1) получение высшего профессионального образования либо прохождение профессиональной переподготовки в сфере менеджмента, управления, экономики и т.д.; 2) планомерное и систематическое прохождение курсов повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений, обеспечивающих развитие их профессиональной компетенции; 3) самообразование.

## Заключение

В ходе диссертационного исследования, проведенного нами, были изучены теоретические основы развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации. В частности, изучена сущность компетентностного подхода; конкретизирована структура управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений; был определен компонентный состав специальной и методической компетенций руководителей школы; повышение квалификации рассмотрен как фактор развития управленческих компетенций руководителя образовательных учреждений.

Нами был проведен анализ философской, психолого-педагогической литературы по теме исследования. При исследовании мы основывались на работах Ю.К.Бабанского, В.И.Загвязинского, В.В.Краевского, что позволило проанализировать теории и методики педагогических исследований.

Проанализированы исследования компетентностного подхода в работах В.И.Байденко, Г.Э.Белицкой, Ю.Н.Белокопытова, А.С.Белкина, Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, Т.Н.Лобановой, С.Г.Молчанова, В.В.Серикова, Ю.А.Тихомирова, А.В.Хуторского и др.

Нами был проведен анализ трудов, посвященных вопросам образования менеджеров М.Альберта, С.П.Дырина, М.Х.Мескона, Г.Минцберга, Э.А.Уткина, Ф.Т.Хаматнурова, Ф.Хедоури, Н.К.Чапаева, Ф.В.Шарипова и др.

Мы проанализировали различные подходы авторов к понятиям «компетентностный подход», «компетенция», «ключевые компетенции». Под *компетенцией* мы понимаем готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, навыки, личностные качества, позволяющие личности мобилизоваться на выполнении этой деятельности, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.

Это позволило нам уточнить структурно-содержательную часть понятий «управленческая компетенция» и «управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения».

*Управленческая компетенция* – интегральное свойство личности, основанное на профессиональных управленческих ценностях, отражающее ее готовность и способность применять систему управленческих знаний и умений в процессе профессиональной управленческой деятельности.

*Управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения* – готовность и способность руководителя общеобразовательного учреждения применять управленческие знания, умения и личностные качества в практике управления школой.

Основываясь на анализе работ Э.Ф.Зеера, нами определена структура управленческих компетенций руководителей общеобразовательного учреждения, включающая социальную, познавательную, организационную, методическую и специальную компетенции. Каждая из этих компетенций имеет свой компонентный состав, который был определен нами на основе анализа ГОС ВПО (по специальности «Менеджмент организации»); ФГОС-3 (по направлению подготовки «Менеджмент»); должностных инструкций директоров школ.

Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений будет протекать наиболее эффективно в процессе повышения квалификации. Основываясь на работах Е.М.Дорожкина, Н.А.Королевой, С.Г.Молчанова, Э.М.Никитина, Ю.А.Савинкова и др. под *повышением квалификации* мы понимаем систему организационно-педагогических мероприятий с привлечением соответствующего содержания, форм, методов и средств, направленных на содействие в приращении уровня профессиональной компетенции и в том числе управленческой компетенции. Нами спроектирована и апробирована модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации.

Нами была проведена опытно-поисковая работа, целью которой явилась проверка выдвинутой гипотезы исследования. На основании поставленной цели были сформулированы и достигнуты следующие задачи: 1) определить исходный уровень развития всех компонентов методической и специальной управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений; 2) проверить эффективность модели развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации; 3) обработать полученные данные.

Анализ исследования уровня развития методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений выявил доминирование (более 50%) у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня.

Анализ исследования уровня развития компонентов специальной компетенции конкретных руководителей общеобразовательных учреждений выявил доминирование (более 50%) у респондентов трех городов Свердловской области адаптивного уровня, за исключением

двух компонентов: «способность самостоятельно разрабатывать варианты управленческих решений» (44%) и способность и готовность разрабатывать программы нововведений» (31%). У респондентов г. Серова еще один компонент специальной компетенции «способность и готовность находить нестандартные решения типовых управленческих задач» продемонстрировал менее 50% адаптивного уровня развития (46%).

На основе полученных данных об уровне развития специальной и методической компетенций руководителей общеобразовательных учреждений городов Асбест, Екатеринбург, Серов Свердловской области нами определена структура модульной образовательной программы повышения квалификации «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» (72 ч.):

- инвариантная часть «Современные тенденции развития образовательных систем» (12 ч.);
- вариативный модуль «Развитие методической компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» (24 ч.);
- вариативный модуль «Развитие специальной компетенции руководителей общеобразовательных учреждений» (36 ч.);

Реализация образовательной программы повышения квалификации «Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений» способствовала увеличению показателя адаптивного уровня (более 55%) всех компонентов специальной и методической компетенций

Дальнейшими направлениями деятельности слушателей – руководителей общеобразовательных учреждений возможны следующие формы:

- 1) получение высшего профессионального образования либо прохождение профессиональной переподготовки в сфере менеджмента, управления, экономики и т.д.;
- 2) планомерное и систематическое прохождение курсов повышения квалификации для руководителей образовательных учреждений, обеспечивающих развитие их профессиональной компетенции;
- 3) самообразование.

Обозначим основные результаты и выводы исследования:

1. Проанализированы различные подходы к определению понятий «компетенция», «компетентность». Уточнено понятие «управленческая компетенция», которая понимается как интегральное свойство личности, основанное на профессиональных ценностях, отражающее ее готовность и способность применять систему управленческих знаний и умений в процессе профессиональной управленческой деятельности.

Уточнено понятие «управленческая компетенция руководителя общеобразовательного учреждения». Определены структура управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений и компонентный состав специальной и методической управленческих компетенций.

2. Необходимость прохождения курсов повышения квалификации руководителями общеобразовательных учреждений обусловлена потребностями образовательной системы в условиях реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Целью указанной программы повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений является развитие их управленческих компетенций.

3. Разработана модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации, которая включает диагностический, организационный, развивающий, рефлексивно-результативный этапы и реализуется с помощью методов, форм, средств и условий.

Выделенные уровни развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений позволяют оценить результаты процесса повышения квалификации: *Репродуктивный уровень* – неосознанное отношение к профессиональным управленческим ценностям; несформированность мотивов к управленческой деятельности; низкий объем профессиональных знаний в области управления и менеджмента; интерес к получению профессиональных знаний избирательный (ориентация на себя); низкий уровень сформированности и устойчивое воспроизведение управленческих умений; слабое проявление способности и готовности мобилизовать эти знания и умения в своей профессиональной деятельности; проекция опыта педагогической работы в управленческой деятельности; низкий уровень коммуникативных способностей; навыки самооценки и самоанализа выражены слабо; низкая профессиональную активность и ответственность.

*Адаптивный уровень* – средняя степень осознанности профессиональных ценностей; редко испытывают позитивное отношение к профессиональной деятельности; частично сформированы мотивы к управленческой деятельности; сформированная система управленческих знаний и умений, но профессиональные задачи предпочитают решать по алгоритму; интерес к получению профессиональных знаний ориентирован на себя и окружающих; средний уровень коммуникативных способностей; недостаточный коммуникативный контроль, приводящий к несдержанности в общении; навыки самооценки и самоанализа демонстрируются нерегулярно; средняя профессиональная активность, средний

уровень осознания ответственности в своей профессиональной деятельности.

*Инновационный уровень* – выраженная профессионально-управленческая направленность личности; осознанное отношение к профессиональным ценностям; мотивы к профессиональной деятельности сформированы в полной мере; потребность в профессиональной деятельности проявляется максимально; объем профессиональных знаний высокий; активно используют знания в нестандартных ситуациях; применение оригинальных способов решения управленческих задач; активно оперируют управленческими понятиями; высокий когнитивный потенциал высокий; высокий уровень сформированности профессиональных умений; высокий уровень коммуникативных способностей; навыки самооценки и самоанализа выражены; активное включение в управленческую деятельность; высоко развитые профессиональные качества (профессиональная активность, ответственность, самостоятельность).

4. Использование комплекса психолого-педагогических методов, форм, средств и условий определяет успешность процесса повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений и позволяет развить у них управленческие компетенции, что и подтверждают результаты опытно-поисковой работы.

5. Доказано и результатами опытно-поисковой работы подтверждено, что разработанная модель развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений является эффективной в процессе повышения квалификации.

Проведенное исследование не исчерпывает проблему развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений в процессе повышения квалификации. Дальнейшие исследования могут быть связаны с изучением и разработкой научно-методического сопровождения процесса развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений.

## Библиография

1. *Ажимов, З.Р.* Формирование управленческой компетенции у будущих художественных руководителей творческих коллективов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / З.Р. Ажимов. – Казань, 2008. – 193 с.
2. *Адольф, В.А.* Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] / В.А. Адольф. – Красноярск: КрасГУ, 1998. – 309 с.
3. *Алиева, Н.Ф.* Педагогическая культура преподавателя [Текст] / Н.Ф. Алиева // Актуальные проблемы совершенствования подготовки инженеров-педагогов: сб. тр. – Свердловск: СИПИ, 1991. – С. 55-63.
4. *Алиева, Н.Ф.* Формирование основ социально-психологической компетентности у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие / Н.Ф. Алиева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 147 с.
5. *Амельченко, Т.В.* Педагогика высшей школы: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Амельченко. – Чита: ЧитГУ, 2007. – 244 с.
6. *Андреев, А.А.* Педагогика высшей школы: новый курс [Текст] / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
7. *Андреев, А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Алексеев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
8. *Анцыферова, Л.И.* Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода [Текст] / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М., 2000. – С. 27-42.
9. *Арсеньева, Т.Н.* Психологические основы управленческой деятельности руководителя инновационного общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Арсеньева. – Тверь, 2000 – 147 с.
10. *Афанасьев, А.Н.* Болонский процесс в Германии [Текст] / А.Н. Афанасьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 9-14.
11. *Афанасьева, Т.П.* Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования [Текст]: метод. пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПКИПРО, 2004. – 67 с.
12. *Байденко, В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72с.



13. *Байдено, В.И.* Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования [Текст] / В.И. Байденко, Дж. ван Зантворт. – М., 2003. – 143 с.
14. *Байдено, В.И.* Болонский процесс [Текст]: курс лекций / В.И. Байденко. – М.: Логос, 2004. – 174 с.
15. *Байдено, В.И.* Компетенции: к освоению компетентностного подхода [Текст] / В.И. Байденко // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: материалы методол. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 11-15.
16. *Байдено, В.И.* Компетенции в профессиональном образовании. К освоению компетентностного подхода [Текст]: дайджест / В.И. Байденко // Психология обучения. – 2005. – № 10. – С. 5-7.
17. *Банько, Н.А.* Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров [Текст]: моногр. / Н.А. Банько. – Волгоград: ВолгГТУ, 2004. – 75 с.
18. *Баранников, А.В.* Компетентностный подход и качество образования [Текст] / А.В. Баранников; отв. ред. Л.Е. Курнешова. – М.: Московский центр качества образования, 2008. – 144 с.
19. *Беднова, Л.Н.* Методика управленческой деятельности в системе муниципального общего, допрофессионального и начального профессионального образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Беднова. – Тольятти, 1999 – 253 с.
20. *Белицкая, Г.Э.* Социальная компетентность личности [Текст] / Г.Э. Белицкая // Субъект и социальная компетентность личности / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ИП РАН, 1995. – 145 с.
21. *Белкин, А.С.* Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / А.С. Белкин. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.
22. *Белкин, А.С.* Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2004. – 171 с.
23. *Богданов, И.В.* Психология и педагогика / И.В. Богданов [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/bogd/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/bogd/index.php).
24. *Боголюбов, Л.Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения [Текст] / Л.Н. Боголюбов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 9-12.
25. *Болотов, В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

26. *Большаков, Б.Ю.* Психотренинг [Текст] / Ю.Б. Большаков. – СПб., 1994. – 180 с.
27. *Бондаревская, Е.В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
28. *Бордовская, Н.В.* Педагогика [Текст]: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
29. *Бражник, О.Ю.* Педагогические основы подготовки руководителей общеобразовательных учреждений к управлению коррекционно-развивающей деятельностью [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Бражник. – Курск, 2005. – 286 с.
30. *Брушлинский, А.В.* О формировании психического [Текст] / А.В. Брушлинский // Психология формирования и развития личности. – М.: НАУКА, 1981. – С. 106-126.
31. *Будева, Л.П.* Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Будева. – М., 1976. – С. 110-125.
32. *Буланова-Топоркова, М.В.* Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
33. *Булыгин, И.Л.* Региональная система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в современных условиях [Текст] / И.Л. Булыгин // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой Школы»: материалы V всерос. науч.-практ. конф., 27-29 января / МГППУ. – М., 2010. Направление 1. – С. 12-14.
34. *Варданын, Ю.В.* Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.В. Варданын. – М., 1999. – 38 с.
35. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 207.
36. *Вербицкий, А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
37. *Вербицкий, А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст]: моногр. / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
38. *Вербицкий, А.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 22-32.

39. *Вербицкий, А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе [Текст] / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С 31-39.
40. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
41. *Газман, О.С.* Гуманизм и свобода [Текст] / О.С. Газман // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М., 1995. – С. 1-13.
42. *Галямина, И.Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода [Текст] / И.Г. Галямина // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: материалы методол. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 37-41.
43. *Геллерштейн, С.Г.* Психотехника [Текст] / С.Г. Геллерштейн // История советской психологии труда. Тексты (20-30 г. XX в.). – М., 1983. – С. 127-123.
44. *Гельфман, Э.Г.* Психологические основы конструирования учебной информации [Текст] / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная, Л.Н. Демидова // Психологический журнал. – 1993. – № 6. – С. 35-45.
45. *Гласс, Д.* Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Д. Гласс, Д. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 493 с.
46. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Менеджмент организации» [Текст]. – М., 2002. – 21 с.
47. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «История» утвер. от 14.04.2000 г. [Текст]. – М., 2000. – 20 с.
48. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Педагогика и методика начального образования» утвер. от 14.04.2000 г. № 382 [Текст]. – М., 2000. – 19 с.
49. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Русский язык и литература» утвер. от 14.04.2000 г. № 367 [Текст]. – М., 2000. – 22 с.
50. *Давыдов, В.В.* Виды обобщения в обучении [Текст] / В.В. Давыдов. – М., 1972. – 119 с.
51. *Данилов, М.А.* Системно-структурные исследования педагогических явлений и процессов [Текст] / М.А. Данилов, В.В. Малинин // Советская педагогика. – 1971. – № 1. – С. 73-95.

52. *Дахин, А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость [Текст] / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
53. *Демакова, И.Д.* Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: вопросы теории [Текст] / И.Д. Демакова; под ред. В.С. Тютютина. – М.: Мысль, 1988. – 157 с.
54. *Дорожкин, Е.М.* Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля: методология, теория, практика [Текст]: моногр. / Е.М. Дорожкин. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 263 с.
55. *Дорожкин, Е.М.* Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования специалистов лесного профиля [Текст] / Е.М. Дорожкин. – М.: Академия, 2006. – 173 с.
56. *Доронин, Н.А.* Проектирование ключевых компетенций учащихся ремесленных профессий [Текст]: науч.-метод. разработка / Н.А. Доронин, А.П. Зольников, А.М. Павлова. – Екатеринбург, 2002. – 94 с.
57. *Дорофеев, А.А.* Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Текст] / А.А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.
58. *Дьяченко, В.К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы [Текст]: кн. для учителя / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
59. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (приказ № 593 от 14 августа 2009г.) [Электронный ресурс]: официальный сайт Минздравсоцразвития России. – Режим доступа: <http://www.minzdravsoc.ru/docs>.
60. *Емельянов, Ю.Н.* Групповые методы социально-психологической подготовки специалистов [Текст] / Ю.И. Емельянов // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 88-95.
61. *Емельянов, Ю.И.* Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст] / Ю.И. Емельянов. – М., 1995. – 126 с.
62. *Ермилова, Н.Ю.* Моделирование ситуаций профессиональной деятельности как фактор формирования творческой самостоятельности будущего специалиста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Ермилова. – Волгоград, 2000 – 210 с.
63. *Ерошин, В.И.* Развитие системы дополнительного профессионального образования руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Ерошин. – Москва, 2003 – 215 с.
64. *Ефремова, Н.Ф.* Подходы к оцениванию компетенций в образовании [Текст] / Н.Ф. Ефремова. – Ростов н/Д.: Аркол, 2009. – 228 с.

65. Жильцова, О.А. Компетентностный подход к повышению квалификации учителей, реализующих интеграцию основного и дополнительного образования школьников / О.А. Жильцова, Ю.А. Самоненко, И.Ю. Самоненко // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой Школы»: материалы V всерос. науч.-практ. конф., 27-29 января / МГППУ. – М., 2010. – Направление 1. – С. 21-23.
66. Загвязинский, В.И. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень, 1976. – 86 с.
67. Загвязинский, В.А. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.А. Загвязинский. – М., 1982. – 137 с.
68. Загвязинский, В.А. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.А. Загвязинский // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 70-75.
69. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Текст] / В.И. Загвязинский // Моделирование социально-педагогических систем: материалы регион. науч.-практ. конф. – М., 2001. – С. 28-33.
70. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М., 2001. – 195 с.
71. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
72. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2007. – 183 с.
73. Загвязинский, В.И. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий [Текст]: учеб.-метод. пособие / В.И. Загвязинский; под ред. В.Г. Зарубина, Л.А. Громовой. – СПб.: РГППУ им. А.И. Герцена, 2007. – 511 с.
74. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3988/>.
75. Занков, П.В. Дидактика и жизнь [Текст] / П.В. Занков. – М., 1968. – 134 с.
76. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 126 с.
77. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст]: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург, 1999. – 245 с.

78. Зеер, Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2000. – № 3(5). – С. 7-11
79. Зеер, Э.Ф. Психологические особенности профессиональной подготовки ремесленников [Текст] / Э.Ф. Зеер, В.А. Водеников // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 13-17.
80. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. инс-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
81. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург, 2004. – 230 с.
82. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
83. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект: фонд Мира, 2006. – 336 с.
84. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39-46.
85. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. [Электронный ресурс]: официальный сайт. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
86. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст]: учеб. издание / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
87. Зимняя, И.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы: дескрипторная характеристика как база оценивания [Текст] / под науч. ред. проф. И.А. Зимней // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: материалы XI симпозиума. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.
88. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2007. – 384 с.
89. Змеев, С.И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.

90. *Змеев, С.И.* Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Змеев. – М., 2000. – 44 с.
91. *Змеев, С.И.* Технология обучения взрослых [Текст]: учеб. пособие для студ. выс. учеб. завед. / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
92. *Кабардов, М.К.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции [Текст] / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 39-43.
93. *Каган, М.С.* Человеческая деятельность [Текст] / М.С. Каган. – М., 1974. – 126 с.
94. *Калиш, И.В.* Организационно-педагогические условия повышения квалификации педагога дополнительного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Калиш. – М., 1998. – 24 с.
95. *Кальней, В.А.* Мониторинг качества образования [Текст] / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.; Вологда, 1998. – 176 с.
96. *Караковский, В.А.* Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт реформирования [Текст] / В.А. Караковский. – М.: НМО «Творческая педагогика», 1991. – 153 с.
97. *Карлова, Е.М.* Факторы управленческого успеха руководителя общеобразовательного учреждения [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Карлова. – Москва, 2009. – 154 с.
98. *Катаева, М.Л.* Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.Л. Катаева. – Пермь, 2007 – 236 с.
99. *Коваль, М.Б.* Педагогика внешкольных учреждений [Текст] / М.Б. Коваль. – Оренбург: Южный Урал, 1993. – 62 с.
100. *Коджаспирова, Г.М.* Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.М. Коджаспиров. – Ростов н/Д.: МарТ, 2005. – 448 с.
101. *Колмогорова, Л.С.* Диагностика психологической культуры школьников [Текст] / Л.С. Колмогорова. – М., 2002. – 111 с.
102. *Колосов, К.А.* Моделирование деятельности директора физикотехнического лицея по повышению профессиональной квалификации преподавателей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.А. Колосов. – Тольятти, 1998 – 159 с.
103. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]: приказ Министерства образования РФ от 11.02.2002 № 393 // Учительская газета. – 2002. – № 31. – С. 1-4.

104. *Коренева, Л.И.* Учебный процесс в системе повышения кадров в Германии как процесс приобретения компетенций [Текст] / Л.И. Коренева // Вестник ОГУ. – 2005. – № 4. – С 137-140.
105. *Коршунов, С.В.* Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования [Текст] / С.В. Коршунов // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: материалы методол. семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 44-48.
106. *Краевский, В.В.* Повышение квалификации педагогических кадров [Текст] / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.
107. *Краевский, В.В.* Теоретические основы содержания общего среднего образования [Текст] / В.В. Краевский, И.Я. Лернер. – М., 1983. – 185 с.
108. *Крупнова, Е.В.* Проблемы развития системы подготовки управленческих кадров для образования [Текст] / Е.В. Крупнова // Каррикулум переподготовки менеджеров образования: сб. науч. ст. / науч. ред. А.А. Симонова, Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 147 с.
109. *Крысько, В.Г.* Психология и педагогика [Текст] / В.Г. Крысько. – М.: Омега-Л, 2006. – 368 с.
110. *Крюкова, Е.А.* Теоретические основы проектирования и применения личностно-развивающих педагогических средств [Текст]: дис. .... д-ра пед. наук / Е.А. Крюкова. – Волгоград, 2000. – 49 с.
111. *Кузнецова, А.Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике [Текст]: моногр. / А.Г. Кузнецова. – Хабаровск, 2003. – 154 с.
112. *Кулюткин, Ю.Н.* Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
113. *Кун, Т.* Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М., 1975. – С. 220.
114. *Куракин, А.Т.* О системном подходе в исследовании педагогических явлений [Текст]: тезисы доклада / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – М., 1969. – 29 с.
115. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
116. *Левитес, Д.Г.* Автодидактика: теория и практика конструирования собственных технологий обучения [Текст] / Д.Г. Левитес. – М.; Воронеж, 2003. – 65 с.



117. *Леднев, В.С.* Содержание общего среднего образования: проблемы структуры [Текст] / В.С. Леднев. – М., 1980. – 126 с.
118. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
119. *Лернер, П.С.* Проектирование по технологии [Текст] / П.С. Лернер // Школа и производство. – 1997. – № 2(3). – С. 51-54.
120. Личностно ориентированное обучение в системе повышения квалификации работников образования [Текст]: материалы Всерос. науч.-практ. конф. работников образования: в 2 ч. – М.: РИПКРО, 1993. – Ч. 1. – 125 с.; Ч. 2. – 175 с.
121. *Лобанова, Т.Н.* Построение модели ключевых компетенций [Текст] / Т.Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – № 11. – С. 38-42.
122. *Ломов, Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 169 с.
123. *Луценко, Д.И.* Роль системы повышения квалификации управленческих кадров сферы образования в совершенствовании профессионального мастерства [Текст] / Д.И. Луценко // Менеджмент в образовании. – 2004. – № 2. – С. 52-59.
124. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
125. *Маркова, А.К.* Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
126. *Матяш, Н.В.* Проектный метод обучения в системе технологического образования [Текст] / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 33-36.
127. *Мельникова, Л.С.* Государственно-общественное управление образованием в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Мельникова. – Москва, 2004. – 180 с.
128. *Метаева, В.А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
129. *Мижериков, В.А.* Инновационные подходы к использованию передового педагогического опыта в повышении квалификации руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Мижериков. – Москва, 1998. – 250 с.
130. *Милорадова, Н.Г.* Психология и педагогика [Текст] / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
131. *Молчанов, С.Г.* Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [Текст] / С.Г. Молчанов // Интеграция ме-

тодической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. / Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. – Ч. 1. – 170 с.

132. *Молчанов, С.Г.* Повышение квалификации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧГУ, 1998. – 256 с.

133. *Молчанов, С.Г.* Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса [Текст] / С.Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: сб. науч. тр. \ под ред. Д.Ф. Ильясова. – Вып. 7. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 12-20.

134. *Молчанов, С.Г.* Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С.Г. Молчанов. – Челябинск: ЧГУ, 1998. – 256 с.

135. *Монахов, В.М.* Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) [Текст] / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 57-71.

136. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.

137. *Нестеров, В.В.* Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

138. *Никитин, Э.М.* Условия диктует жизнь. Система повышения квалификации в условиях реформирования образования [Текст] / Э.М. Никитин. – М.: РИПКО, 1995. – 191 с.

139. *Никитин, Э.М.* Федеральная система повышения квалификации работников образования [Текст]: учеб. пособие / Э.М. Никитин. – М.: РИПКО, 1995. – 191 с.

140. *Новиков, А.М.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности) [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: «ЭГВЕС», 2004. – 120 с.

141. *Новиков, А.М.* Постиндустриальное образование [Текст] / А.М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2008. – 136 с.

142. *Новиков, А.М.* Основания педагогики [Текст]: пособие для авторов учебников и препод. педагогики / А.М. Новиков. – М.: ЭГВЕС, 2010. – 208 с.

143. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года: приказ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ed2.informika.ru/min/pravo/276/>.
144. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1993. – 955 с.
145. Орлов, В.Б. Воспитание предприимчивости у учащейся молодежи [Текст] / В.Б. Орлов. – Тюмень, Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2001. – 328 с.
146. Переломова, Н.А. В помощь педагогу: Ключевые компетенции в образовании: современный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mainskills.ru/index.php?w=1&razdel=8&art=15>.
147. Петрова, Т.А. Формирование базовой организационно-управленческой компетенции у будущих менеджеров производства (В процессе изучения специальных дисциплин в образовательных учреждениях среднего профессионального образования) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Петрова. – Челябинск, 2004 – 207 с.
148. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
149. Петровский, В.А. Личность в психологии [Текст] / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 41-45.
150. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ [Текст] / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 367 с.
151. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст]: учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое сообщество России, 1998. – 640 с.
152. Пискунов, А.И. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст]: учеб. пособие для пед. вузов / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2001. 512 с.
153. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/transcripts/5979/>.
154. Поташник, М.М. Управление качеством образования в вопросах и ответах [Текст] / М.М. Поташник // Народное образование. – 2001. – № 8. – С. 39-48.
155. Профессиональная педагогика [Текст]. – М., 1998. – 265 с.
156. Профессиональный стандарт в области руководства (управления) организацией [Текст] // Национальный центр сертификации управляющих. – М., 2009. – 137 с.

157. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. – 396 с.
158. *Реан, А.А.* Психология и педагогика [Текст] / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
159. *Резниченко, М.Г.* Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособ. для студ. фак. нач. образ. / М.Г. Резниченко. – Самара: СГПУ, 2003. – 132 с.
160. Рекомендации Европейского парламента и Совета от 18 декабря 2006 года по ключевым компетенциям для обучения в течение жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm) (автор.перевод).
161. Репин, С.А. Программно-целевой принцип в теории и практике управления областной образовательной системой [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.А.Репин. – Челябинск, 1999. – 315 с.
162. Реформы образования: Аналитический обзор [Текст] / под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003. – 159 с.
163. *Розов, Н.С.* Ценности гуманитарного образования [Текст] / Н.С. Розов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 81-89.
164. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
165. *Рототаева, Н.А.* Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте [Текст]: автореф. дисс. .... канд. психол. наук / Н.А. Рототаева. – М., 2002. – 28 с.
166. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989.
167. *Руденко, Т.Б.* К вопросу о профессиональной компетентности личности учителя [Электронный ресурс] / Т.Б. Руденко, Л.В. Каткова // Интернет-журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47>.
168. *Савинков, Ю.А.* Повышение квалификации работников образования Воронежской области: опыт, проблемы, пути совершенствования [Текст] / Ю.А. Савинков, Н.А. Королева. – Воронеж.: ВОИПКРО, 1999. – 67 с.
169. *Салмина, Н.Г.* Знак и символ в обучении [Текст] / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 53-57.
170. Сборник психокоррекционных техник [Текст]. – Ярославль, 1994. С. 59-63.
171. *Селевко, Г.К.* Компетентности и их квалификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-144.

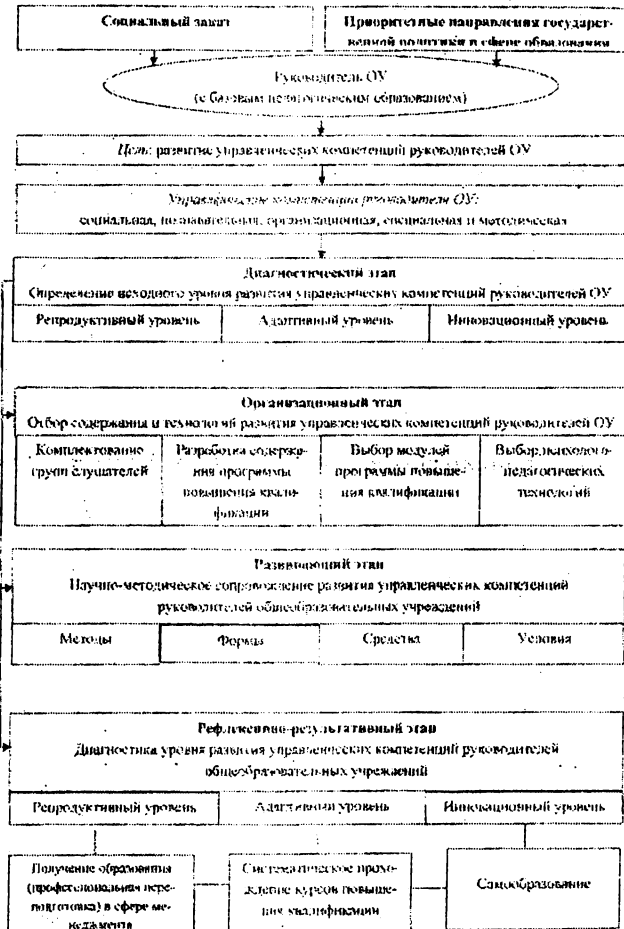
172. *Селезнева, Н.А.* Размышления о качестве образования: международный аспект [Текст] / Н.А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 39-45.
173. *Сериков, Г.Н.* Образование: Аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
174. *Сериков, В.В.* Образование и личность [Текст] / В.В. Сериков. – М., 1999. – 242 с.
175. *Сластенин, В.А.* Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин [и др.]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
176. *Смирнов, С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
177. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М. Проханов. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
178. *Степанова, Л.А.* Психолого-акмеологическая диагностика профессиональной компетентности кадров управления [Текст] / Л.А. Степанова, Ю.В. Бруй; по общ. ред. А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2010. – 126 с.
179. *Столяренко, Л.Д.* Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.
180. *Сыманюк, Э.Э.* Организационное поведение [Текст]: учеб. пособие / Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 218 с.
181. *Сыманюк, Э.Э.* Профессионально обусловленные кризисы педагогов [Текст]: практ.-ориент. моногр. / Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Урал. отд-ние РАО, 2002. – 254 с.
182. *Тарасова, Е.В.* Формирование профессиональной компетентности руководителей общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Тарасова. – Ставрополь, 2006. – 172 с.
183. *Татур, Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 132-135.
184. Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов [Текст]: постановление от 26 июня 1995 г. № 610 / Кадровое дело. – Режим доступа: <http://www.kdelo.ru/law/19878>.
185. Типовая должностная инструкция директора школы [Текст] Режим доступа: [http://www.rabota.ru/guide/dolzhnostnye\\_instruktsii](http://www.rabota.ru/guide/dolzhnostnye_instruktsii)

186. Типовая должностная инструкция заместителя директора школы [Текст] Режим доступа: [http://www.rabota.ru/guide/dolzhnostnye\\_instruktsii](http://www.rabota.ru/guide/dolzhnostnye_instruktsii)
187. Тихомиров, Ю.А. Теория компетенций [Текст] / Ю.А. Тихомиров. – М., 2001. – 119 с.
188. Томильцев, А.В. Педагогическая культура как педагогическая категория [Текст] / А.В. Томильцев // Педагогическая философия: проблемы и решения: материалы респуб. науч. конф. (13-14 апреля 1993 г.). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1993. – С. 35-36.
189. Урванцев, Л.П. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе [Текст] / Л.П. Урванцев, Н.В. Яковлева // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 41-46.
190. Федеральный Государственный Образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент [Текст]: приказ № 544 от 20 мая 2010 г Министерства образования и науки Российской Федерации. – М., 2010. – 31 с.
191. Фоминых, А.Ф. Развитие акмеологической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.Ф. Фоминых. – Москва, 2005. – 156 с.
192. Фридман, Л.М. Психологический анализ задачи [Текст] / Л.М. Фридман // Новые исследования в педагогике, возрастной физиологии. – М., 1971. – С. 25–30.
193. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 41-44.
194. Холодная, М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
195. Хурло, Л. Теоретические основы подготовки учителя к развитию субъектности ученика [Текст] / Л. Хурло. – Калининград, 2004. – 324 с.
196. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
197. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.
198. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
199. Чигрова, В.Е. Психологические критерии оценки и коррекции управленческой деятельности руководителей общеобразовательных

- учреждений [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / В.Е. Чигрова. – Иркутск, 2002. – 175 с.
200. *Эльконин, Б.Д.* Понятие компетентности с позиций развивающего обучения [Текст] / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 48-55.
201. *Шадриков, В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.
202. *Шацкий, С.Т.* Избранные педагогические сочинения [Текст] / С.Т. Шацкий: в 2-х т. – Т. 1. – М.: АН РСФСР, 1980. – 300 с.
203. *Шекшня, С.В.* Управление персоналом современной организации [Текст] / С.В. Шекшня. – М., 2002. – 179 с.
204. *Шелтен, А.* Введение в профессиональную педагогику [Текст] / А. Шелтен; пер. с нем. – Екатеринбург, 1996. – 138 с.
205. *Шишов, С.Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 28-33.
206. *Шишов, С.Е.* Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 31-36.
207. *Шрамко Н.В.* Компетентностный подход в образовании за рубежом [Текст] / Шрамко Н.В. // Компетентностный подход в социальном образовании: сборник научных трудов кафедр социальной работы и социальной педагогики Института социального образования. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 186с.
208. *Штоф, В.А.* Моделирование и философия [Текст] / В.А. Штоф. – М., 1966. – 124 с.
209. *Юдаков, А.Г.* Модели и механизмы принятия управленческих решений в системе профессионального продвижения руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. эк.наук / А.Г.Юдаков. – Пенза, 2008. – 212 с.
210. *Ядов, В.А.* Диспозиционная концепция личности [Текст] / В.А. Ядов // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А.Л. Свенцинского. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
211. Barnett, R. The Limits oh Competence [Text] / R. Barnett // Knowledge, Higher Education and Society. – Buckingham, UK: Open University Press, 1994.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Модель развития управленческих компетенций руководителей ОУ в процессе повышения квалификации





## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Критерии, показатели и уровни развития управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений

Критерий	Показатель	Уровень развития		
		Репродуктивный	Адаптивный	Инновационный
Мотивационный	Профессиональные управленческие ценности и мотивы	Руководители неосознанно относятся к профессиональным ценностям; не считают их приоритетными; не испытывают позитивного отношения к своей профессиональной деятельности. Мотивы к профессиональной деятельности руководителя не сформированы; потребность в профессиональной деятельности не проявляется	Руководители более осознанно относятся к профессиональным ценностям; ставят их ближе к середине иерархической шкалы ценностей; редко испытывают позитивное отношение к профессиональной деятельности. Мотивы к профессиональной деятельности сформированы частично; потребность в профессиональной деятельности редко проявляется (ситуативно)	Руководители осознанно относятся к профессиональным ценностям; ставят их на первые места в иерархической шкале ценностей; испытывают позитивное отношение к своей профессиональной деятельности. Мотивы к профессиональной деятельности сформированы в полной мере; потребность в профессиональной деятельности проявляется максимально (позиция устойчивая, осознанная)
Деятельностный	Знания в области управления и менеджмента, применяемые в решении управленческих проблем и ситуаций	Руководители имеют недостаточно полные знания в области менеджмента и управления, наблюдается поверхностность, фрагментарность этих знаний; объем профессиональных знаний низкий; неустойчивое воспроизведение управленческих умений; слабое проявление способности и готовности мобилизовать эти знания и умения в своей профессиональной деятельности; проекция опыта педагогической работы в новой профессионально-управленческой деятельности. Не умеют оперировать профес-	Руководители обладают достаточно полными знаниями в области менеджмента и управления, но наблюдается некая поверхностность этих знаний; объем профессиональных знаний достаточный. У них сформирована система управленческих знаний и умений, но профессиональные задачи предпочитают решать по алгоритму. Опираются профессиональными понятиями. Когнитивный потенциал характеризу-	Руководители обладают полными знаниями в области менеджмента и управления; стремятся к их постоянному пополнению и совершенствованию; объем профессиональных знаний высокий. Активно используют знания в нестандартных ситуациях. Способны и готовы мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий; применение оригинальных способов решения управленческих задач. Активно опе-

Критерий	Показатель	Уровень развития		
		Репродуктивный	Адаптивный	Инновационный
		сиональными понятиями. Когнитивный потенциал характеризуется восприятием, запоминанием информации. Интерес к получению профессиональных знаний избирательный	ется узнаванием, запоминанием и воспроизведением профессиональной (управленческой) информации. Интерес к получению профессиональных знаний ориентирован на себя и окружающих	рируют управленческими понятиями. Когнитивный потенциал и интерес к получению профессиональных знаний высокий
Рефлексивный	Профессиональные умения; самоанализ и самооценка; уровень коммуникативных способностей	Руководители обладают низким уровнем сформированности профессиональных умений. Имеют низкий уровень коммуникативных способностей. Испытывают трудности в установлении и поддержании контакта с собеседником. Навыки самооценки и самоанализа выражены слабо	Руководители обладают средним уровнем сформированности профессиональных умений, но проявляют способность достаточно быстро определить проблему и найти пути ее решения. Имеют средний уровень коммуникативных способностей; недостаточный коммуникативный контроль, приводящий к несдержанности в общении. Навыки самооценки и самоанализа демонстрируются нерегулярно	Руководители обладают высоким уровнем сформированности профессиональных умений; способны самостоятельно и оперативно проводить анализ профессиональных проблемных ситуаций, предлагать способы их решения. Имеют высокий уровень коммуникативных способностей. Навыки самооценки и самоанализа выражены
Поведенческий	Профессиональные управленческие качества (активность, ответственность и др.)	Руководители имеют низкую профессиональную активность, не в полной мере осознают и проявляют ответственность в своей профессиональной деятельности	Руководители проявляют среднюю профессиональную активность, осознают и проявляют ответственность в своей профессиональной деятельности	Руководители проявляют толерантное отношение к каждому человеку; активно включаются в профессиональную деятельность. Характеризуются наличием высоко развитых профессиональных качеств (активности, ответственности)

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Управленческие ситуации из деятельности руководителя общеобразовательного учреждения

город \_\_\_\_\_ ОУ \_\_\_\_\_

должность \_\_\_\_\_

стаж работы в должности \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_ пол \_\_\_\_\_

*1. Вы недавно начали работать завучем в современной передовой школе, придя на эту должность из другого района. Идя по коридору, Вы видите трех учителей, которые о чем-то оживленно беседуют, не обращая внимания ни на Вас, ни на прозвеневший звонок, оповещающий начало урока. Возвращаясь через 10 мин, Вы видите ту же картину. Как Вы себя поведете?*

- 1) представитесь и укажите на то, что с начала урока прошло уже 10 минут и им пора приступить к своим непосредственным обязанностям;
- 2) представитесь и пригласите учителей на перемене к себе в кабинет, где и сделаете им замечание;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*2. В школу, где существует напряженное отношение между двумя «группировками», пришел новый руководитель. Каким образом ему лучше действовать, чтобы нормализовать психологический климат в коллективе?*

- 1) принять одну из сторон коллектива, аргументируя свой выбор на педагогическом совете;
- 2) обсудить в коллективе пути выхода из сложившегося конфликта;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*3. В школе объявлена уборка территории. Раздав ученикам инвентарь, и объяснив фронт работы, учителя стоят в стороне и разговаривают. Директор школы делает замечание педагогам о том, что они также должны участвовать в работе. На что один учитель отмечает: «Мы Вам ничего не должны!» Что ответит директор?*

- 1) «Да, не должны! Но постарайтесь впредь разговаривать со мной спокойней и уважительней»;
- 2) «Определенно в Ваших должностных инструкциях не прописаны обязанности непосредственного участия в субботнике, но я думаю, что это значительно подняло бы Ваш рейтинг в глазах учащихся»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

4. В канун празднования Нового года классный руководитель 8 «А» объявила учащимся, что их класс из-за плохого поведения на ее уроках будет лишен возможности пойти на общешкольное мероприятие в честь Нового года. Учащиеся с возмущением отправились к директору школы за помощью. Директор для разъяснения ситуации вызвала классного руководителя. Выберите одно из высказываний директора школы (или предложите свой вариант ответа):

- 1) «Всего одно Ваше высказывание испортило настроение многим людям: детям, их родителям, мне и самое главное вы испортили настроение себе...»;
- 2) «Не в вашей компетентности принимать решение о лишении учащихся класса празднования Нового года даже по причине плохого поведения на ваших уроках»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

5. Выберите одну из ниже приведенных формулировок текста приказа:

- 1) Прошу установить ежемесячную доплату с 01.01.2008. заместителю директора по НМР в размере 5000 рублей;
- 2) Прошу установить ежемесячную доплату с 01.01.2008. заместителю директора по НМР в размере 5000 рублей за счет экономии фонда оплаты труда;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

6. Директор дает завучу задание, а тот, не желая его выполнять, заявляет: «Я не хочу это делать!» Какой должна быть реакция директора?

- 1) «Отказ от выполнения данного задания – является уклонением от своих должностных обязанностей. Я думаю, что это может послужить основанием для замечания или выговора»;
- 2) «Жаль, всегда считала Вас профессионалом, мастером своего дела и человеком чести»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

7. Между завучем и учителем возник конфликт (на личной почве). Каждый из них обращался к директору с просьбой, чтобы тот подержал его позицию. Как должен поступить директор?

- 1) принять сторону того, чья позиция ближе директору как человеку;
- 2) пригласить обеих и попытаться разрешить конфликт;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

8. Заместитель директора по АХЧ второй раз не выполнил задание директора в срок, хотя обещала, что подобного случая больше не повторится. Как поступить директору после обнаружения невыполнения задания в третий раз?

- 1) сделать третье замечание, отметив, что оно будет последним, после чего пойдут «конкретные наказания»;
- 2) документально оформить факт невыполнения задания и вынести замечания;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

9. Однажды Вы оказались участником дискуссии нескольких директоров школ о том, как лучше обращаться с подчиненными. Одна из точек зрения Вам понравилась больше всего. Какая?

- 1) Чтобы подчиненный хорошо работал, нужно подходить к нему индивидуально, учитывать особенности его личности, его деловые качества, исполнительность;
- 2) Лучшими стимулами в работе являются четкий приказ, приличная зарплата, заслуженная премия;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

10. Частое неисполнение заместителем директора по УВР должностных обязанностей стало причиной частых стычек между ним и директором школы. После плановой проверки директору были сделаны серьезные замечания относительно деятельности всего ДООУ. По мнению руководителя, все замечания связаны с недостаточным профессионализмом заместителя директора по УВР. Справку о результатах проверки руководитель прочитала на общем собрании, ожидая поддержки для себя. Но коллектив поддержал заместителя. Предложите вариант дальнейших действий заведующей в сложившейся ситуации.

- 1) один на один поговорить с заместителем и дать ей понять кто в школе директор;
- 2) по итогам проверки объявить заместителю по УВР замечание;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

11. Директор школы разрешила одной из учительниц, находящейся в трудных жилищных условиях, оставаться ночевать в образовательном учреждении, фактически исполняя обязанности ночного сторожа. Официально оформлять факт исполнения обязанностей сторожа директор отказалась, мотивируя тем, что учитель и так работает на две ставки. Через некоторое время в отдел образования по-

*ступила анонимная жалоба на то, что директор разрешает работникам ночевать в ОУ. Комиссия усмотрела нарушение. Директору объявили выговор и обязали урегулировать трудовые отношения с работницей. Выберите вариант действий директора ОУ.*

- 1) отказать в оформлении учителя на ставку сторожа, что фактически означает отказ в жилье;
- 2) оформить данного педагога на 1 ставку учителя + 1 ставку сторожа;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*12. В школе три первых класса, в одном из них работает учительница – пенсионер по возрасту. Директор уговорила ее не уходить на пенсию, из-за отсутствия другого учителя (декретный отпуск). Спустя 2 месяца молодая учительница предупреждает директора, что через месяц она выйдет на работу. Но учитель-стажист отказывается уходить на пенсию среди учебного года. Спрогнозируйте идеальный вариант разрешения данной ситуации, как поступить директору?*

- 1) найти способ уговорить молодую учительницу «посидеть» дома и выйти к началу следующего учебного года;
- 2) подписать заявление молодой учительницы о выходе из декретного отпуска;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*13. При распределении премии в зависимости от коэффициента трудового участия некоторые учителя посчитали, что их незаслуженно «обошли». Это явилось поводом их жалоб директору, который считает распределение премии справедливым.*

*Какие слова обязательно должны быть в речи директора при аргументировании его решения?*

- 1) «Решение принято, теперь бессмысленно что-либо говорить»;
- 2) «Я готова обосновать все цифры и предлагаю это сделать на внеочередном совещании»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*14. На педагогическом совете каждый учителя определяли кандидатуры для получения грамот Министерства образования и науки РФ и области. Учителя-стажисты, не попавшие в список, стали обвинять директора школы в том, что он подстроил голосование, потому что хочет избавиться от «старых» учителей. Директор предложил провести повторное анонимное голосование, которое дало аналогичные результаты. С этого дня в школе начались постоянные скандалы. Предложите вариант действий директора школы.*

- 1) в конце учебного года на педагогическом совете при всем коллективе грамотами школы отметить вклад «обиженных» учителей и сделать подарки;
- 2) поднять эту проблему на педагогическом совете и еще раз отметить, что распределение кандидатур на грамоты – было решение всего коллектива;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*15. Спонсоры подарили школе две мультимедийных установки. Активно использовать данную технику стали 4 учителя. Выясняется, что 2-х установок недостаточно для школы. В течение учебного года школа может приобрести один комплект мультимедиа; в случае приобретения двух установок необходимо отказаться от каких-то других статей расходов. Что решит директор?*

- 1) в ущерб чему-то другому приобрести две мультимедиа системы;
- 2) приобрести запланированное ранее;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*16. Сельская школа. В связи с возросшей заболеваемостью учителей (грипп и обострение хронических заболеваний) возникли проблемы с выполнением учебного графика. Составляя расписание, заместитель директора заменяла отсутствующие уроки уроками, которые преподавала она и ее муж. Очень скоро выяснилось, что уроки эти она проводила формально – давала учащимся задание и уходила по своим делам. Другим учителям, работавшим в это время, она в дополнительных уроках («заменах») отказывала. Информация дошла до директора школы. Предложите его дальнейшие действия.*

- 1) пригласить завуча школы к себе в кабинет, предоставив ей возможность пояснить свои действия;
- 2) проверить объективность данных разговоров, после этого сделать выводы по отношению к завучу и принять меры;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*17. Учительница с педагогическим стажем шесть лет подала заявление для прохождения аттестации на высшую квалификационную категорию. Директор школы заявление не принял, мотивируя это молодостью учителя и недостаточным уровнем знаний учащихся. Учительница настаивает на «своем» и подает аргументированное заявление в аттестационную комиссию отдела образования, после чего директора приглашают в отдел образования с разъяснением причин*

отказа. Предположите дальнейшие действия директора по возвращении в школу.

- 1) принять заявление на аттестацию, но затанить обиду на данного учителя;
- 2) представить педагогу свои аргументы по поводу отказа в аттестации, принять заявление;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

18. В самый напряженный период подготовки к лицензированию образовательного учреждения один из завучей серьезно заболел. Каждый из подчиненных занят выполнением своей работы. Работа отсутствующего завуча также должна быть выполнена в срок. Как поступить директору в этой ситуации?

- 1) выполнить работу самому (директору);
- 2) издать распоряжение о делегировании полномочий завучу с большим стажем работы (аргументируя его опытностью);
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

19. Заместитель директора по учебной работе просит учительницу подготовить в месячный срок рабочую программу по предмету. По истечении назначенного срока обнаруживается, что поручение не выполнено. Разгорелся скандал, после которого завуч пожаловалась директору школы. Выберите действия директора.

- 1) создать для учителя в будущем такую ситуацию, в которой она почувствует, как важно, чтобы рядом было «плечо друга»;
- 2) лишить учителя премии (надбавки и т.п.) за невыполнение работы; лишить завуча премии за ненадлежащий контроль;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

20. Учитель истории проводила открытый урок, на котором присутствовал классный руководитель данного класса. Два ученика вели себя в ходе урока вызывающе, громко смеялись, мешали другим учащимся. Классный руководитель собрала учащихся после урока для обсуждения поведения этих учеников, где высказала свое возмущение «сорванным» уроком и отметила, что у учительницы теперь могут возникнуть проблемы при аттестации.

На следующий день две ученицы подошли к учителю истории и выразили свое сожаление о том, что поведение учеников их класса не позволило учителю провести урок на должном уровне. В ответ на это учительница заплакала, нашла классного руководителя и эмоционально выразила свое возмущение фактом обсуждения с учащимися ее профессиональных качеств. Затем она пошла к директору школы и



*написала заявление об увольнении. Какие слова и кому из учителей должна сказать директор?*

- 1) поговорить с каждой из участвующих в данной ситуации учителями и постараться снять психологическую напряженность;
- 2) убедить учителя (проводившего открытый урок) не спешить, обдумать ситуацию, и в случае если через 2 недели она не поменяет своего решения написать заявление об уходе еще раз;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*21. Учитель в разговоре с директором говорит ему: «Я хотела бы, чтобы Вы относились ко мне лучше, чем к другим учителям». Как должен ответить директор на такую просьбу учителя?*

- 1) «Да, вы правы, к Вам я отношусь хуже, чем ко многим другим учителям, потому что... (привести действительно веские аргументы)»;
- 2) пригласить данного учителя на прием к директору по личным вопросам в установленные дни и время;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*22. Директор приступила к проведению совещания. Наступила тишина, и вдруг кто-то громко засмеялся. Не успев ничего сказать, директор вопросительно посмотрела на «источник смеха», на что тот, смотря прямо в глаза, заявил: «Мне всегда смешно глядеть на вас, и хочется смеяться, когда вы начинаете что-то говорить». Как директор должен отреагировать на это?*

- 1) попросить удалиться данного учителя с совещания;
- 2) «Ваше отношение ко мне не входит в повестку сегодняшнего совещания, предлагаю обсудить это позже у меня в кабинете»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*23. Вас недавно назначили директором школы, в которой Вы несколько лет работали педагогом. На 8 ч. 15 мин. Вы вызвали к себе в кабинет учителя для выяснения причин его частых опозданий на работу, но сами неожиданно опоздали на 15 мин. Как Вы начнете беседу при встрече?*

- 1) отметить педагогу, что Вы не опоздали, а задержались, построить свою беседу на проблеме опаздывания учителей;
- 2) извиниться за опоздание и продолжить разговор, не обращая на этот факт внимания;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

24. Во время педсовета один из учителей заявляет директору школы: «Мне не нравится то, что Вы говорите на совещании и как доносите до нас всех информацию». Каким должен быть ответ директора?

1) «Вот когда встанете на мое место, я посмотрю на Вас, как Вы будете доносить до всех информацию, полученную в Управлении образования»;

2) «Я формулирую информацию в соответствии с материалами и нормативными документами вышестоящих организаций, в частности УО. Я готова пояснить непонятные Вам термины»;

3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

25. Директор, намекая на малый педагогический опыт молодых учителей, часто произносит фразы, типа: «Вас еще жареный петух не клюнул...». Одна из молодых учительниц нашла, что сказать: «А Вас когда клюнул первый раз?» Как бы Вы поступили в этой ситуации? Что бы ответили?

1) «Вы слишком молоды, чтобы делать мне такие замечания»;

2) «Я использовала эту фразу как метафору. К сожалению, Вы ее не поняли»;

3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

26. Для проведения деловой игры учителя были поделены на группы. Такое деление не понравилось учителю информатики. Открыто демонстрируя свое плохое отношение к членам группы, говорит: «Я не хочу работать вместе с ним (ними)». Как на это должен отреагировать завуч, ведущий данную игру?

1) «Хорошо пересядьте в другую группу, тем более, что ему (ей) тоже не хотелось быть с Вами в одной группе»;

2) «Хорошо, сядьте в ту группу, в которой Вам удобнее и приятнее»;

3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

27. Урок проводит студентка-практикантка. На последней парте сидят завуч и учительница русского языка и литературы. Во время урока она делает замечания студентке и ученикам. Студентка теряет, краснеет. Предложите следующие действия и (или) слова завуча.

1) вмешаться в процесс урока, сделать замечание учителю-стажисту;

2) молча дождаться конца урока и продолжить разговор «втроем»;

3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

28. Учитель математики «осмелилась» поставить «двойку» за четверть сыну директора школы. Как поступить директору в данной ситуации?

- 1) подойти к учителю и потребовать позаниматься с данным учеником дополнительно на каникулах и исправить четвертную оценку на «три»;
- 2) пригласить завуча с целью выяснения статистики и причин «двоек» за четверть (в том числе узнать причины «2» у сына);
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

29. Комиссия в составе трех человек анализирует урок учителя, в результате которого необходимо дать его качественную оценку. В составе комиссии – директор и 2 заместителя. Мнения заместителей разошлись, каждый предлагает абсолютно полярные оценки. Чье мнение будет доминирующим в решении директора?

- 1) только своя точка зрения (мнение директора);
- 2) директору необходимо привести оценивание к «среднему показателю»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

30. «Я чувствую, что семинары, которые вы ведете, не помогают мне в развитии» – говорит учитель завучу в присутствии директора и других учителей и добавляет: «Я вообще не хочу больше в них участвовать». Как на это должен отреагировать директор?

- 1) поручить данному учителю разработку, подготовку и организацию одного из очередных семинаров;
- 2) не обращать внимания на высказывание учителя, т.к. оно единично;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

31. В ответ на соответствующее замечание директора учитель говорит, что для того, чтобы стать хорошим учителем, ему не нужно посещать курсы, семинары и т.д.: «Меня итак многие считают хорошим учителем». Что должен ответить (сделать) директор?

- 1) «Считаю, что каждый учитель может узнать что-то новое для себя на семинарах и курсах. Поэтому считаю необходимым их посещение»;
- 2) «Согласно плана методической работы школы Вы как работник обязаны его исполнять»;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

32. В школу назначен новый руководитель на место ушедшего на пенсию. По своим деловым и личным качествам он существенно отличается от своего предшественника. Предложите дальнейшие действия директора.

- 1) пообещать рост заработной платы в зависимости от степени участия в программе нововведений;
- 2) довести до сведения сотрудников готовый план нововведений;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

*33. На общешкольном родительском собрании возник конфликт между родителями, перерастающий в бурный скандал. На замечания других родителей, сидящих рядом, они не реагировали. Выберите действия директора школы.*

- 1) объявить в слух фамилии родителей, вступивших в ссору, и отметить их неприличное поведение во время родительского собрания;
- 2) остановить собрание и попросить удалиться ссорящихся родителей;
- 3) предложите свой вариант \_\_\_\_\_

**Ольга Ивановна Сторожева**

**РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ**

**Научное издание**

Подписано в печать 10.11.2011 г. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага для множительных аппаратов. Гарнитура Times New Roman.  
Печать на ризографе. Усл.п.л. 6,75. Тираж 100 экз. Заказ № 300000  
Оригинал макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)





